

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Haridusinnovatsiooni õppekava

Silja Aliste

Cristin Kallo

ALUSTAVATE LASTEAIAÕPETAJATE HINNANGUD  
KOVISIOONIS OSALEMISELE JA SELLE TÕHUSUSELE  
Magistritöö

Juhendaja: nooremteadur Liina Adov

Tartu 2020

## **Resümee**

Alustavate lasteaiaõpetajate hinnangud kovisioonis osalemisele ja selle tõhususele

Alustavatele lasteaiaõpetajatele suunatud toetusmeetodeid on vähe, üks võimalus selleks oleks kovisioon, kuid puuduvad juhised läbiviimiseks ning õpetajate endi hinnangud selle tõhususele. Lähtuvalt uurimisprobleemist oli käesoleva töö eesmärgiks planeerida ja läbi viia kovisioonid ning välja selgitada, millised on alustavate lasteaiaõpetajate hinnangud kovisioonis osalemisele ja selle tõhususele. Selle tarvis viidi läbi eeluuring eesmärgiga saada taustinfot olulisemate teemavaldkondade kohta, millele kovisioonid võiksid toetuda. Eesmärgi täitmiseks viidi läbi kvalitatiivset uurimismeetodit kasutades eel- ja põhiuuring ning põhiuuringule eelnevalt kuus kovisiooni. Eeluuringu tulemustest selgus, et alustavate lasteaiaõpetajate jaoks keerulised valdkonnad on nii õpetajate kui ka juhtide arvates enamasti tingitud vähesest kogemusest ning ebakindlusest. Põhiuuringu tulemuste põhjal on õpetajate arvates kovisioon toetusmeetodina tõhus, käsitletud teemad ja meetodid asjakohased ning suurimaks kovisioonis osalemist mõjutavaks teguriks peeti ajalist faktorit.

Märksõnad: stress, alustav lasteaiaõpetaja, kovisioon, toetusmeetodid

### **Abstract**

Evaluations of beginning kindergarten teachers on participation in the peer group mentoring and its effectiveness

There are few support methods for beginning kindergarten teachers, one option would be peer group mentoring (PGM), but there are no guidelines for implementation and teachers' own evaluations of its effectiveness. Based on the research problem, the aim of this work was to plan and carry out PGM meetings and to find out what are the assessments of beginning kindergarten teachers about participation in PGM and its effectiveness. To this end, a preliminary study was carried out in order to obtain background information on the most important thematic areas on which the PGM could be based. In order to fulfill the goal, a preliminary and main study was carried out using a qualitative research method, and six PGM meetings were performed before the main study. The results of the preliminary study revealed that the areas that are difficult for beginning kindergarten teachers, according to both teachers and managers, are mostly due to a lack of experience and uncertainty. Based on the results of the main research, the teachers thought that PGM was effective as a support method, the topics and methods covered were relevant, and the time factor was considered to be the biggest factor influencing participation in PGM.

Keywords: stress, beginning teacher, peer group mentoring, support methods

## SISUKORD

Sissejuhatus.....	6
1. TEOREETILINE ÜLEVAADE.....	8
1.1 Lasteaiaõpetaja amet ja stress .....	8
1.2 Alustav lasteaiaõpetaja ja stressi tekitavad tegurid .....	9
1.3 Toetuse tähtsus alustavale õpetajale .....	11
1.4 Erinevad toetusviisid .....	12
1.4.1 Mentorlus .....	13
1.4.2 Kutseaasta .....	13
1.4.3 Alustavat õpetajat toetav kool .....	14
1.5 Kovisioon ja peer group mentoring (PGM) .....	15
2. METOODIKA .....	20
2.1 Eeluurimus .....	20
2.1.1 Valim .....	20
2.1.2 Mõõtevahend .....	21
2.1.3 Andmeanalüüs .....	21
2.2 Põhiuurimus .....	21
2.2.1 Valim .....	22
2.2.2 Mõõtevahend .....	23
2.2.3 Andmeanalüüs .....	23
3. TULEMUSED .....	23
3.1 Eeluurimus .....	23
3.1.1 Alustavate lasteaiaõpetajate hinnangud ja kirjeldused keerulistele valdkondadele	23
3.1.1.1 Mis teeb suhtluse lapsevanematega keeruliseks? .....	23
3.1.1.2 Mis teeb enesekehtestamise keeruliseks? .....	24
3.1.1.3 Mis teeb suhtluse kolleegidega keeruliseks? .....	25
3.1.1.4 Mis on keerulist suure töömahu puhul? .....	25
3.1.1.5 Mis on keerulist väheste teadmiste/kogemuste puhul? .....	26
3.1.2 Juhtide hinnangud keerulistele valdkondadele .....	26
3.1.2.1 Miks on alustavale õpetajale keeruline suhtlus vanematega? .....	26
3.1.2.2 Miks on keeruline korra hoidmine rühmaruumis? .....	27
3.1.2.3 Miks on alustavale lasteaiaõpetajale keeruline suhete loomine lastega? .....	28
3.1.2.4 Miks on keeruline lapse arengu hindamine? .....	28

3.1.2.5 Miks tekib alustaval õpetajal stress?.....	29
3.2 Põhiuurimus .....	29
3.2.1 Kuidas hindavad alustavad lasteaiaõpetajad kovisiooni kui toetusmeetodit? .....	29
3.2.2 Kuidas hindavad alustavad lasteaiaõpetajad erinevaid kovisioonides käsitletud teemade ja meetodite asjakohasust? .....	31
3.2.3 Kuidas kirjeldavad alustavad lasteaiaõpetajad kovisioonis osalemist mõjutavaid tegureid? .....	32
4. ARUTELU .....	33
Töö piirangud ja edasised arendused .....	37
Töö praktiline väärtus.....	37
Tänu sõnad .....	38
Autorsuse kinnitus .....	38
Kasutatud kirjandus .....	39
LISAD.....	45
Lisa A. Sissejuhatava kovisiooni kava .....	45
Lisa B. Kovisiooni kava teemakäsitlemiseks.....	46
Lisa 1. Eeluurimuse intervjuukava lasteaiaõpetajatele .....	47
Lisa 2. Eeluurimuse intervjuukava lasteaiajuhtidele .....	48
Lisa 3. Näide koodide moodustamisest andmetöötlusprogrammis QCMap (intervjuu õpetajaga).....	49
Lisa 4. Näide koodide moodustamisest andmetöötlusprogrammis QCMap (intervjuu juhiga) .....	50
Lisa 5. Grupiintervjuukava kovisioonis osalenud lasteaiaõpetajatele.....	51
Lisa 6. Tagasisideküsimustik kovisioonis osalejatele .....	52
Lisa 7. Näide koodide moodustamisest andmetöötlusprogrammis QCMap (grupiintervjuu) .....	53

## Sissejuhatus

Õpetajaamet on keerulisem kui on paljud teised erialad, sest õpetajalt oodatakse kohest tööga hakkamasaamist, mitte järk-järgult ametiga tutvumist (Tynjälä & Heikkinen, 2011). Kogemuste puudumisest olenemata eeldavad tööandjad alustavalt õpetajalt spetsialisti taset (Ingersoll, 2003), uue rolliga kohanemist ning teadmiste ja oskuste rakendamist (Ingersoll & Strong, 2011), mis muudab õpetaja ameti väga keerukaks. Lisaks kõrgetele ootustele tekitavad õpetajatele stressi näiteks suur töökoormus ja keerukad lapsed (Hudson, 2012). Kuigi enamasti keskenduvad õpetaja stressi uuringud kooliõpetajatele, on sealjuures oluline tähelepanu pöörata ka lasteaiaõpetajatele - on teada, et ka Eesti lasteaiaõpetajate stressitase on keskmisest kõrgem ning nooremad õpetajad tajuvad stressi tugevamalt (Taavet, 2010), see seab alustavad õpetajad aga omakord riskigruppi, kuna enamasti on alustav õpetaja äsja kooli lõpetanud noor. Kõrgendatud ning pikaajaline stress suurendab aga riski läbipõlemiseks (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Samuti näitavad TALIS 2018 tulemused õpetaja kutsekindlust üsna halvas valguses - nimelt 40% õpetajatest on nõus töötama veel vaid viis aastat (OECD, 2019). Nooremate õpetajate hulgas on ka rohkem ametist lahkujaid (Ingersoll, 2001). EHISe andmete kohaselt lahkub Eesti õpetajatest 30% esimese tööaasta jooksul (Selliov & Vaher, 2018), seega on tähtis, et alustavale õpetajatele pakutaks tuge, mis aitaks vältida nii läbipõlemist kui ka seeläbi ametist lahkumist. Sealjuures on eriti olulised õpetamise kolm esimest aastat, mis määravad edaspidise antud erialal jätkamise või ametist lahkumise (Darling-Hammond, 2010; Goddard & Goddard, 2006). Buchanan jt (2013) on öelnud, et enamlevinud õpetajate ametist lahkumise põhjus on puudus toetuse järele. Seega on äärmiselt oluline toetada alustavat õpetajat tema õpetajaks kujunemisel, arvestades tema õpetajakoolituse taset ja töötingimusi (Early Childhood..., 2009). Toetus alustavate õpetajate puhul on oluline, kuna see soodustab pidevat arengut, koostööd (Darling-Hammond, 2003) ning professionaalset arengut (Woolfolk Hoy, 2000; Õim, 2008). Alustava õpetaja toetamiseks uude ametisse asumisel on loodud erinevaid mentorlus- ja kutseaastaprogramme, milles osalemist on seostatud ka õpetajate vähema lahkumisega antud ametist (Guarino et al., 2006).

Võttes arvesse, et alustavad õpetajad on stressi ja ametist lahkumise tõttu riskigrupis, on oluline leida viise, kuidas neid toetada. Võrreldes kooliõpetajatega, on lasteaiaõpetajatele suunatud toetusprogramme ja -meetodeid teadaolevalt vähem ning kasutatavad meetodid võivad olla ressursinõudlikud. Lisaks ei pruugi kõigil õpetajatel olla neile ligipääsu, mistõttu oleks oluline leida lisavõimalusi pakkumaks õpetajatele tuge - üks võimalus selleks võib olla **kovisioon**. Kovisioon on samasisulist tööd tegevate inimeste regulaarne kohtumine, kus

osalejad tegelevad nende jaoks tähtsate tööalaste probleemide ja väljakutsete uurimise ja lahendamise (Vesso, 2019). Kovisioon ei eelda kogenuma kolleegi/spetsialisti juhtimist, vaid rõhk on grupiliikmete võrdsel staatusel ning üksteise toetamisel ning koos arenemisel, mis toimub läbi kõigi grupiliikmete teadmiste, kogemuste ja oskuste koondamisel (Vesso, 2019).

Alustava õpetaja tööalane rahulolu ja sisemine motivatsioon on kõrgem, kui nad kogevad esimesel tööaastal toetust (Thomas et al., 2003). Seega võib kovisioon pakkuda väärtuslikku toetust alustavale õpetajale, et tulla toime tööalaste pingetega ning täiendada tööks vajalikke pädevusi. Küll aga puuduvad täpsemad juhised ja struktuur alustavate lasteaiaõpetajate kovisioonide läbiviimiseks, samuti pole teada, kuidas hindaksid õpetajad ise taolist toetusmeetodit.

Magistritöö koosneb kolmest osast. Esimeses osas antakse teoreetiline ülevaade koolieelse lasteasutuse õpetaja ametist, arenguetappidest ja tööstressist ning toetuse tähtsusest ja erinevatest toetusmeetoditest alustavale lasteaiaõpetajale. Töö teine osa hõlmab meetodikat, mis kirjeldab uurimuse läbiviimise erinevaid etappe. Uurimuse tulemused kajastatakse töö kolmandas osas.

Käesoleval magistritööl on kaks autorit. Töö teooriaosa kirjutamisel jaotasid autorid teemad omavahel ära: Silja kirjutas lasteaiaõpetaja ja stressi osa ning Cristin kirjutas toetuse tähtsuse ning erinevate toetusmeetodite osa. Seejärel loeti üksteise kirjutatut, arutleti selle üle ning vajadusel tehti korrekture, täiendusi. Meetodika osa kirjutasiid töö autorid koos - seda võimaldas *Google Drive* keskkond, kus autoritel oli võimalus samaaegselt koos ühise dokumendi kallal töötada. Koos kirjutamine toimus nii näost-näku kohtumiste kui ka audiokõnede kaudu. Intervjuude läbiviimine jaotati autorite vahel võrdselt - Silja intervjuueeris lasteaia juhte ning Cristin alustavaid lasteaiaõpetajaid. Grupiintervjuu läbiviimine toimus üheskoos, intervjuude osad jaotati omavahel võrdselt. Kumbki autor transkribeeris ja kodeeris enda läbiviidud intervjuud, seejärel kaaskodeeriti üksteise intervjuusid. Grupiintervjuu transkribeeris Cristin, intervjuu kodeerimisega tegelesid autorid nii üheskoos kui ka eraldi ning hiljem vaadati koodid ühiselt üle. Kovisioonide ettevalmistamine ning läbiviimine toimus ühiselt. Töö vormistusega tegelesid mõlemad autorid. Tulemuste osas kirjutas Silja juhtide ja Cristin lasteaiaõpetaja intervjuude tulemustest, grupiintervjuu tulemused kirjutati lahti ühiselt. Arutelu osa kirjutamisega alustas Cristin, seejärel täiendati antud osa ühiselt ning hiljem tegi Silja vajalikud parandused lähtudes juhendaja tagasisidest.

## 1. TEOREETILINE ÜLEVAADE

### 1.1 Lasteaiaõpetaja amet ja stress

Koolieelse lasteasutuse seaduse (2018) § 22 punkt 2 kohaselt on koolieelse lasteasutuse õpetaja pedagoog (edaspidi lasteaiaõpetaja), kes töötab koolieelses lasteasutuses ning kes loob vastastikusel lugupidamisel ja üksteisemõistmisel lapsevanematega laste kasvamiseks ja arenemiseks neile vajaminevad tingimused, samal ajal hoolitsedes lasteasutuses laste elu ja tervise eest. Ta on igapäevaselt õppe- ja kasvatustegevuste läbiviija ja õpikeskkonna kujundaja, arvestades sealjuures erinevate laste vajadustega, samal ajal nõustades ja toetades lapsevanemat (Õpetaja kutsestandard 6. tase, 2017). Kõik see nõuab õpetajalt suurt eneseületust ning professionaalsust (Eisenschmidt, 2007).

Õpetaja amet, olgu tegu siis kooli- või lasteaiaõpetajaga, on väga emotsionaalne ja vastutusrikas (Parker & Ragsdale, 2015), kuna talle esitatakse väga kõrgeid nõudmisi, mis teeb antud töö keerukaks ja väsitavaks (Harris, 2011; Moore, 2012) ning see omakorda loob hea pinnase stressi tekkeks (Käesel, 2010). Töö tõttu tekkinud stressi nimetatakse tööstressiks, mis juhul inimene on pinges ja tunneb, et ta ei suuda toime tulla enda tööst tingitud väljakutsetega (Strauss-Raats, 2014). Tööstressi tekke mõjutajaks võivad olla liigne ajapuudus, suur töömaht ja töö liigne keerukus, suuri emotsioone ja empaatiat nõudev töö (Work related stress, 2007). Levi (2000) on välja toonud veel mõningaid tööstressi tekitavaid tegureid: ebaselgelt püstitatud tööülesanded; vähene otsustusvabadus; ebakindlus oma tööpositsiooni suhtes; mittetoetavad kolleegid ja juhtkond; ebaseaduslik töökeskkond; enesearengu ja -teostuse võimaluste puudumine.

Stressi võib kirjeldada kui negatiivset kogemust, millest tingitult toimuvad inimeses muutused tunnetuslikul, emotsionaalsel, füüsilisel kui ka käitumuslikul tasandil (Segal, Segal & Smith, 2014). Taoline negatiivne stress on inimesele kahjulik, kuna tekitab temas palju ärevust ning pingeid (Kull, Saat, Kiive & Põiklik, 2015). Suur osa stressi sümptomitest on vaevumärgatavad, kuna tunduvad tavaliste nähtudena ning pikema aja peale tekib tunne, et nad on lihtsalt üks osa tavalisest elust (Segal, Smith & Robinson, 2018). Ometigi tuleb proovida erinevatele võimalikele sümptomitele pöörata tähelepanu, sest pikemaajaline stress võib viia inimese läbipõlemiseni, lõpuks lausa depressioonini (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Samuti toob stressi eiramine kaasa pikemaajalisi terviseprobleeme (Kidger et al., 2016). Viidates Taaveti (2010) uuringu tulemustest välja tulnud õpetajate kõrgele stressitasemele, võiks õpetaja ametit pidada riskigrupiks ka läbipõlemisel.

Lasteaiaõpetajate stressi on Eestis vähe uuritud, kuid näitena võib tuua ühe uuringu, mille eesmärgiks oli välja selgitada Eesti lasteaiaõpetajate töökeskkond ning sellest tingitud

stressitegurid (Taavet, 2010), kus selgus, et õpetajate stressitase on teiste ametitega võrreldes keskmisest kõrgem. Peamisteks stressi põhjustajateks lasteaiaõpetajate seas olid suur vastutus, tööülesannete täitmiseks kuluv tööaeg; liigne töö dokumenteerimine; vähene tunnustus tehtud töö eest; mittevääriline palk (Taavet, 2010). Suure töömahu ja sellega tegelemiseks kuluva aja on välja toonud ka Clipa & Boghean (2014). Taaveti (2010) uurimusest tuleb välja veel, et rohkem kogevad stressi vähese töökogemusega õpetajad ning mida kogenum ja staažikam õpetaja on, seda nõrgemalt ta stressi kogeb. Kallo (2018) tehtud uuringust tuli välja, et üheks oluliseks stressiallikaks on veel enesekehtestamine ja -tõestamine juhtkonnale ja kolleegidele. Kurnavaks on õpetajatele ka lasteaedades olevad kitsad ruumid, milles viibimine koos paljude lastega, tekitab suurt müra (Clipa & Boghean, 2014).

## 1.2 Alustav lasteaiaõpetaja ja stressi tekitavad tegurid

Alustavaks õpetajaks võib pidada õpetajat, kellel on töökogemust kuni viis aastat (Berliner, 1994). Kõige suurem eneseareng õpetajana toimub esimesel tööaastal (Moir, 1990), kus ta võrdleb oma varasemaid ja uusi kogemusi ning arusaamu, ületades enda jaoks palju vastuolulist ja seejärel kõigest sellest õppides (Eisenschmidt & Poom-Valickis, 2010). Aja jooksul on välja töötatud mitmeid õpetaja professionaalse arengu mudeleid, millest kõige tuntum on Berliner (1987, viidatud Oder, 2002) oma. Antud 5-tasemeline mudel kirjeldab õpetaja professionaalset arengut keerulise ja aeganõudva protsessina (Barone et al., 1996):

1. Noviitsi tase (*novice level*) - ehk uustulnuka tase. Õpetaja õpib aru saama ja kasutama kergemaid õpetamisreegleid, mis sageli ei arvesta õpikonteksti ning tegevused on üsna paindumatud.
2. Edasijõudnud algaja tase (*advanced beginner level*) - õpetaja on töötanud kuni kolm aastat. On tekkinud algne oskus seostada teooriat praktiliste kogemustega.
3. Kompetentse õpetaja tase (*competent level*) - vähemalt kolm kuni neli aastat töötanud õpetajad. Õpetaja suudab kontrollida enda tööga seonduvat ning tunneb selles suuremat vastutust.
4. Vilunud õpetaja tase (*proficient level*) - umbes viis aastat töötanud õpetaja. Tal on tekkinud intuiitvne otsustusvõime ning suutlikkus näha situatsioone terviklikult.
5. Eksperdi tase (*expert level*) - õpetaja, kes on omandanud oskuse tegutseda kiirelt, paindlikult ja sujuvalt. (Barone et al. 1996).

Alustava lasteaiaõpetaja tööle asudes ootab tööandja temalt spetsialisti taset, olenemata sellest, et tal puuduvad antud töös kogemused ja see teeb õpetaja ameti väga keerukaks (Ingersoll, 2003). Alustav lasteaiaõpetaja peab suutma kiiresti kohaneda uue rolliga õpilasest õpetajaks, ning asuma omandatud teadmisi ja oskusi rakendama (Ingersoll & Strong, 2011). Selline kohanemine on raske ka siis, kui neil on oma kogenud kolleegide ja juhtkonna toetus (Friedman, 2000). Uude ametisse sisenemine nõuab suurt pingutust (Pillen, Den Brok & Beijard, 2013) ning ette tuleb palju ootamatuid olukordi (Devos, Dupriez & Paquay, 2012), sest uus algus tekitab õpetajale palju küsimusi, mis on seotud sellega, kuidas olla hea õpetaja ning sujuvalt töökeskkonda sulanduda (Cooper & Stewart, 2009). Alustav õpetaja peab pidevalt meeles pidama, et heaks õpetajaks arenetakse läbi varasemate ja uute kogemuste omavahelise võrdlemise ning õppimise läbi (Eisenschmidt & Poom-Valickis, 2010).

Eelmises peatükis tõime välja peamised stressitegurid lasteaiaõpetajate seas, järgnevalt toome välja peamised stressi tekitavad tegurid alustavate lasteaiaõpetajate seas. Nimelt on alustavad õpetajad leidnud, et kõige enam raskusi ja stressi tekitavaks teguriks on enesekehtestamine lastega rühmas, mis ühtlasi on olnud oluliseks põhjuseks õpetajaameti katkestamisel (Harmsen, Helms-Lorenz, Maulana, & van Veen, 2019). Alustaval õpetajal pole veel piisavalt kogemust, et teada, kuidas läheneda lapsele individuaalselt, nii et ta saaks temaga kontakti (Harmsen, et al., 2019). Lisaks tuleb meeles pidada, et tänapäeval on lasteaedades väga palju erivajadusega lapsi ja alustav õpetaja tunneb tihtipeale, et tal puudub piisav kompetents nende lastega hakkamasaamisel (Skaalvik, & Skaalvik, 2015), mis on suuresti tingitud sellest, et on puudu piisavast toetusest spetsialistide poolt, kes aitaksid last paremini kaasa töötama (Clipa & Boghean, 2014). Eestis läbiviidud uuringust (Kallo, 2018) selgus, et veel tekitab alustavatel lasteaiaõpetajatel stressi suhtlemine lapsevanematega, kuna arusaam lasteasutusest on erinev õpetaja ja lapsevanema jaoks. Muudest uuringutest töökeskkonnast tingitud stressi tekitavate teguritena on välja toodud veel suhted kolleegide ja juhtkonnaga ning õpetaja vähese toetamise tunnustamine (Betoret, 2006).

Erinevates uuringutes on veel leitud, et alustava lasteaiaõpetaja ületöötamiseni ja läbipõlemiseni viib peamiselt tema vähene toetamine, millest tingituna ta tunneb ennast üleliigse ja pettununa (Dias-Lacy & Guirguis, 2017; Goldrick, 2016). Erinevate uuringute põhjal (Darling-Hammond, 2010; Goddard & Goddard, 2006) saab välja tuua, et alustava õpetaja jaoks on kõige olulisemad just kolm esimest aastat, mil toimub suur eneseareng õpetajana ja see aeg on määravaks, kas ta jätkab antud erialal või ei. Läbipõlemine ja stress võivad viia alustava lasteaiaõpetaja töölt lahkumiseni (Mäe, 2019), seega on oluline pakkuda õpetajale toetust.

### 1.3 Toetuse tähtsus alustavale õpetajale

Nagu välja toodud, kirjeldatakse õpetaja esimesi tööaastaid sageli kui erakordselt stressirohket perioodi (Fantilli & McDougall, 2009), mis võib viia ka läbipõlemiseni (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). On teada, et Eesti õpetajaskond vananeb (OECD, 2019) ning aina vähem noori asub tööle õpetajana (Hariduse ja koolituse..., 2019). Seega on oluline, et õpetaja tajuks enda ametikohal toetust. Teadaolevalt on üheks levinuimaks põhjuseks, miks õpetajad otsustavad antud tööst lahkuda, puudus toetuse järele (Buchanan et al., 2013). Teada on ka see, et õpetaja otsused õpetajaametisse jääda või sellest lahkuda, on seotud õpetaja vanusega: kuigi pole jõutud üksmeelele selle põhjuse osas, on leitud, et nooremate õpetajate hulgas on rohkem sellest ametist lahkujaid (Ingersoll, 2001). Watt, Richardson ja Wilkins (2014) toovad võimalike põhjustena välja noorele õpetajale rohkem omase rahutu ja püsimatu iseloomu ning ka karjääriredelil edasi jõudmise.

Kui varem olid õpetajad suurema osa õppetööst teistest kolleegidest eraldatud ning sunnitud oma esimestel tööaastatel ettetulevate raskustega pigem ise hakkama saama (Ingersoll, 2001), siis õnneks tänapäeval on järjest rohkem hakatud tähelepanu pöörama nende toetamisele ning selleks on loodud ka erinevaid mooduseid ja programme. Positiivne on ka see, et aina rohkem leidub neid juhte, kes tähtsustavad alustavate õpetajate toetuseks loodud programme (OECD, 2019). Mentorlus- ja sisseelamist toetavad programmid alustavatele õpetajatele on ülemaailmselt levinud ning teatud juhtudel ka kohustuslikud (Hobson et al., 2009). Rhodes (2017) toob välja, et alustava õpetaja toetamine hõlmab nii sisseelamist soodustavaid programme, mentoripoolset juhendamist kui ka kolleegidevahelist koostööd. Toetus alustavate õpetajate puhul on oluline, kuna see soodustab koostööd ning professionaalset arengut (Darling-Hammond, 2003) ning selle tähtsust kinnitavad ka mitmed uurimused. Viimasest TALIS-e uuringu tulemustest selgub, et õpetajad, kes on osalenud mõnes toetusprogrammis- või -tegevuses (arvesse läksid nii formaalsed kui ka mitteformaalsed vormid), hindasid oma enesetõhusust kõrgemalt (OECD, 2019). Sarnasele tulemusele on jõudnud ka Woolfolk Hoy (2000), kes toob välja, et alustavate õpetajate tajutud toetus on seoses nende eneseefektiivsusega esimesel õpetamisaastal, kui ka Öim (2008), kes keskendus oma uurimuses alustavatele lasteaiaõpetajatele.

On leitud, et lisaks klassi suurusele, õpetajale antud autonoomiale ja saadud abile, on väga suur roll ka mentorlus- ja kutseaastaprogrammidel, mis mõjutavad tugevalt alustava õpetaja otsust töölt lahkumise või töökohal jätkamise kohta (Guarino, Santibañez & Daley 2006). Smith ja Ingersoll (2004) leidsid, et õpetajad, kellel on võimalus pöörduda samast valdkonnast pärit mentori poole ning teha koostööd teiste õpetajatega, lahkuvad

õpetajaametist esimese aasta jooksul vähem. Autorid tõid välja ka selle, et toetuse olemasolu vähendab ka alustavate õpetajate äraminekut teistesse koolidesse (Guarino, Santibañez & Daley, 2006) ning et eriliselt väärtuslikuks peeti kollegiaalset toetust (Smith & Ingersoll, 2004). Koostöö kolleegidega ning nendepoolse toetuse olulisuse toob välja ka Clark (2012), kelle sõnul aitab see suurendada alustavate õpetajate enesekindlust ning ka probleemilahendamisoskust. Ka Eestis läbiviidud uurimuse tulemuste kohaselt on teada, et alustavad õpetajad peavad toetust oluliseks ning et enim hinnatakse just mentori poolset abi (Eisenschmidt, 2006), kuid mentori tugi ainukesena ei avalda alustava õpetaja eneseefektiivsusele mõju, vaid sealjuures on oluline erinevate toetusliikide koosmõju (Õim, 2008). Murettekitav on aga asjaolu, et 83,5% kuni 5-aastase töökogemusega Eesti alustavatest õpetajatest pole läbinud ühtegi toetus- või mentorlusprogrammi (OECD, 2019).

#### 1.4 Erinevad toetusviisid

Õpetajate toetuseks loodud meetodid jagunevad kaheks: formaalsed kohanemisprogrammid ja mitteformaalsed tegevused (OECD, 2019). Olenemata sellest, milline on toetusmeetodi või -programmi sisu või ülesehitus, saame öelda, et kõik need programmid kannavad endas sama eesmärki - pakkuda alustavale õpetajale võimalust saada tuge. Ingersoll ja Strong (2011) viisid läbi uurimuse, kus nad võrdlesid 15 varasemalt läbiviidud uurimuste tulemusi alustavat õpetajat toetavate programmide ja nende mõjude kohta. Metaanalüüsist selgus, et olenemata programmist, on toe ja abi pakkumine alustavatele õpetajatele oluline ning et see mõjutab positiivselt kolme valdkonda: õpetaja pühendumus ja enesetõhusus; antud ametis püsimine ja õpilaste õpitulemused (Ingersoll & Strong, 2011). Erinevaid uurimusi alustavate õpetajate mentorluse teemal on võrrelnud ka Hobson jt (2009), kes tõi välja, et enamus alustava õpetaja toetamist käsitlevad uurimused keskenduvad formaalsetele mentorlusprogrammidele, kuid rohkem tuleks uurida ja rõhku panna ka mentorluse mitteformaalsetele vormidele, mille kasudest on, aga veel vähe räägitud. Clark (2012) toob välja aga selle, et on oluline uurida erinevate mentorluprogrammide kohta, kuna need on aja- ja ressursikulukad ning on tähtis teada, kuidas tajuvad alustavad õpetajad ehk programmide sihtgrupp nende kasulikkust.

Järgnevalt anname ülevaate teadaolevatest alustavatele õpetajatele suunatud toetusviisidest Eestis - formaalse kohanemisprogrammina toimiv kutseastaprogramm, MTÜ juhitud programm "Alustavat õpetajat toetav kool" ning mentorlus.

#### 1.4.1 Mentorlus

Mentorlus on muutunud üheks peamiseks õpetajate ametisse sisseelamise ja toetuse vormiks (Ingersoll & Strong, 2001). Mentorlus on uue, vähem kogenud kolleegi toetamine vanema ja rohkem kogenud kolleegi poolt, mille eesmärk on sealjuures soodustada alustava õpetaja arengut ning hõlbustada tema sisseelamist uude ametisse (Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009). Bozeman ja Feeney (2007) toovad välja, et mentorlus eeldab ebavõrdset teadmiste taset, rollide tunnustamist ja tööalaste teadmiste täiendamist. Mentorlust õpetajast lähtuvalt saab kirjeldada ka kui protsessi, mis aitab alustaval õpetajal välja töötada vajalikud õpetamisharjumused ja -strateegiad, hõlmates sealjuures positiivset suhet kogenud ja vähem kogenuma õpetaja vahel, kus mentor annab juhiseid, olles nii eeskujuks kui nõustajaks (Bigelow, 2002; Haney, 1997; Hobson et al., 2012 j.). Mentorlust ja selle positiivseid mõjutusi on maailmas palju uuritud. Enamus selleteemalisi uurimusi keskendub õpetaja uurimisele mentorlusest saadud kogemuste kohta (Clark, 2012; Hobson et al., 2012; Ingersoll & Strong, 2011), kuid leidub ka uurimusi, mis avavad mentorite vaatenurga (White & Mason, 2006). White ja Mason (2006) leidsid, et nii õpetajad kui ka nende mentorid peavad mentorlust samamoodi väärtuslikuks ja abistavaks.

Hobson jt (2009) tõi välja, et mentorlusprogrammid on teatud kohtades maailmas ka kohustuslikud. Teadaolevalt pole Eestis aga alustavale õpetajale taolist kohustust loodud. Olenevalt haridusasutusest otsustab iga kool või lasteaed ise, kas nende juures tööle asunud alustavale õpetajale määratakse mentor. See aga võib tekitada olukorra, kus alustaval õpetajal ei ole vajaduse korral võimalik abi ja toetust saada, mis omakorda on suures seoses ühe levinuima põhjusega, mis õpetajad antud ametist lahkuvad - puudus toetuse järele (Buchanan et al., 2013). Kuigi Eesti haridusasutustes on mentorsüsteem juba palju aastaid kasutuses olnud, selgus TALIS 2018 tulemustest, et vaid viiendikul alustavatest õpetajatest on määratud kooli poolt mentor (OECD, 2019). Uuring toob välja ka võimaliku põhjuse, miks ei leidu piisavalt mentoreid - mentoriks saamine eeldab spetsiaalse koolituse läbimist, kuid niigi suure töökoormuse ja õpetajaametiga kaasnevate lisäülesannete tõttu on õpetajatel raske selleks aega leida (OECD, 2019).

#### 1.4.2 Kutseaasta

2004. aastal käivitus Eestis noore õpetaja kutseaasta programm, eesmärgiga pakkuda alustavatele õpetajatele abi ja toetust, mis on vajalikud uue ameti ja kooliga kohanemiseks ning vähestest kogemustest tingitud probleemide lahendamiseks (Haridus- ja teadusministeerium, s.a.). Kui esialgu olid sihtgrupiks ainult kooliõpetajad, siis aasta hiljem

said kutseaastaga liituda ka lasteaia- ja kutsekooliõpetajad ning eripedagoogid (Haridus- ja teadusministeerium, s.a.). Kutseaasta programmi saab läbida Tartu Ülikoolis ja Tallinna Ülikoolis. Kutseaasta on üles ehitatud seminaridele, kus õpetajad saavad reflekteerida oma esimese tööaasta kogemuste ja probleemsete valdkondade üle ning leida neile teistega koos lahendusi (Tartu Ülikool, s.a.).

Analüüsimise ja hindamise eesmärgil viiakse läbi ka kutseaasta seiret. Esimene, 2004/2005 aasta seire selgitas muuhulgas välja ka osalenud õpetajate hinnangud programmile - selgus, et need sõltusid suuresti koolist, kus programmi läbiti, kuid üldiselt pidas 57% õpetajatest programmi oluliseks, sealjuures nähti erilisel väärtuslikuna teiste õpetajatega kogemuste vahetust ja seeläbi õppimist (Eisenschmidt & Poom-Valickis, 2005). Viimane, 2009/2010 aasta seire keskendus alustavatele õpetajatele 2.-3. tööaastal, uuriti õpetajate rahulolu õpetajakoolituse ning -ametiga (Reiska & Eisenschmidt, 2009). Muuhulgas toovad seire tulemused välja ka alustavate õpetajate ametist lahkumise põhjused, milleks on stress, vähene tunnustus, laste karistamatus ja distsipliiniprobleemid ning töötasu. Teisalt märgivad Reiska ja Eisenschmidt (2009) seda, et õpetajaametis jätkavaid õpetajaid on rohkem kui sellest lahkujaid.

#### *1.4.3 Alustavat õpetajat toetav kool*

''Alustavat õpetajat toetav kool'' on 2016. aastal Eestis loodud programm, mis võimaldab sellega liitunud koolidel pakkuda tuge alustavale õpetajale, võttes arvesse alustava õpetaja tööga seotud eripärad. Programmiga liitunud koolid loovad võrgustiku, mis läbi toetatakse uute õpetajate järelkasvu ning alustavate õpetajate sujuvat sisseelamist ametisse järgides kümme põhimõtet (Alustavat õpetajat..., s.a). Teiste põhimõtete seas on programmi kodulehel välja toodud ka koolijuhi kohustus viia õpetaja kokku mentori või juhendajaga ning toetada alustava õpetaja kohtumisi teiste alustavate ning kogunud õpetajatega.

Algatuse tegevjuht, Triin Noorkõiv, on läbi viinud uurimuse Eesti alustavate õpetajate hulgas, eesmärgiga kaardistada hetkeseis Eestis õpetaja mentorluse osas ning sõnastada soovitusel tulevikuks (Noorkõiv, 2018). Uurimuses osales 2017/18 õppeaasta alustavatest õpetajatest 17% ehk 162. Osalenutest 55%-l oli mentor ning 15% olid osalenud kutseaasta programmis, kuid koguni 60% vastanutest ei olnud kutseaastast teadlikud. Kolm neljandikku õpetajatest, kellel oli mentor, tõid välja, et sellegipoolest ei andnud mentorlus neile võimalust käsitleda kõiki tööga seotud olulisi teemasid - uuringus nimetatud kuueteistkümnest teemast käsitleti vähemalt kahel korral ainult kuni pool teemadest (Noorkõiv, 2018).

Autori arvates ei tuleks seada eesmärgiks, et iga alustav õpetaja saaks läbi mentorluse või kutseaasta toetust, kuid praegune süsteem ei taga jätkusuutlikku algust Eesti uuele õpetajate põlvkonnale (Noorkõiv, 2018). Muuhulgas toob autor välja ka soovitusi olukorra parandamiseks, millest ühe soovitusena on näiteks individuaalse juhendamise täiendamine grupipõhise (grupi supervisioonid). Ta lisab, et see looks võimaluse vastastikuseks toeks, üksteiselt õppimiseks ja probleemide jagamiseks, mis on enamikul alustavatel õpetajatel sarnased.

Võttes arvesse antud uurimuse tulemuste põhjal koostatud hetke olukorra kirjelduse Eestis ning autori soovitusel, oleks üheks võimalikuks lahenduseks alustavate õpetajate kovisioonid.

### 1.5 Kovisioon ja peer group mentoring (PGM)

Käesolevas töös käsitletakse paralleelselt kahte mõistet - kovisioon ja *peer group mentoring* ehk PGM, mille sisu ja eesmärgid on suuresti kattuvad. Vesso (2019) toob välja, et **kovisioon** on sarnastel ametipositsioonidel olevate kolleegide koostöösuhe ning sellest moodustunud grupp, kes kohtuvad regulaarselt ning tegelevad grupis nende jaoks tähtsate tööalaste probleemide ja väljakutsete uurimise ja lahendamise - grupi peamiseks tegevusteks on juhtumite arutelu ja oma töö reflekteerimine, mis aitab osalejatel arendada oma professionaalsust, andes sealjuures võimaluse oma mõtete ja tunnete jagamiseks. Kovisioon ei eelda kogenuma kolleegi/spetsialisti juhtimist - rõhk on grupiliikmete võrdsel staatusel ning üksteise toetamisel ning koos arenemisel, mis toimub läbi kõigi grupiliikmete teadmiste, kogemuste ja oskuste koondamisel (Vesso, 2019). Kovisiooni keskmes on juhtumid, mille üle ühiselt arutatakse ning lahendusi otsitakse, sealjuures on oluline, et juhtumid oleks tegelikud, aktuaalsed ning juba juhtunud või juhtumas (Vesso, 2019). Autor lisab, et kovisiooni puhul ei ole tegemist üksiksündmuse, vaid professionaalse arengu protsessiga, millega kaasnevate kasude eelduseks on regulaarne protsess samade osalejatega. Ta toob välja kovisiooni kolm kriitilist komponenti:

1. grupiliikmete koosseis ja rollid (4-8 sarnaste tööalaste rollidega liiget samast või erinevatest asutustest, kellel on tööst tulenevalt sarnased kogemused; suhtluse aluseks on austus, kollegiaalsus ja usaldus);
2. kasu osalejatele - isiklik professionaalne areng (kõigile osalejatele väärtuslik; eeldab osalejate endi huvi, millest lähtuvalt on osalemine vabatahtlik);
3. protsessi regulaarsus (grupp kohtub regulaarselt ja järjepidevalt pikema ajaperioodi vältel, eelduseks osalejate pühendumus kokkulepitud ajaperioodiks; grupisisese

turvalise ja usaldusliku keskkonna tekkimise eelduseks samad grupiliikmed igal kohtumisel) (Vesso, 2019).

Kovisioonigrupid jagunevad kaheks: organisatsiooni eestvedamisel on tegu ametliku ja töötaja endi initsiatiivil loodud grupi puhul mitteametliku kovisiooniga (Vesso, 2019).

Soome teadlaste poolt loodud **PGM** on üld- ja kutsehariduskoolide õpetajatele mõeldud programm toetamaks nende professionaalset arengut - seda saab lahti mõtestada kui grupipõhist õppetegevust võrdsete partnerite vahel, mida juhendab vastava väljaõppe saanud mentor (Pennanen, Heikkinen ja Tynjälä, 2020). Mentori roll on olla grupi eestvedaja, tehes vajalikke ettevalmistusi ning hõlbustades kohtumiste arutelusid - mentor võib ka välja pakkuda teemasid ning ergastada arutelusid tegevuspõhiste harjutustega. Mentori ülesanneteks on jälgida ka ajalisi limiite, sealjuures lähtuda sellest, et kõik osalejad saaks võrdselt võimaluse rääkimiseks (Heikkinen, Jokinen ja Tynjälä 2012). Grupp kohtub 6-8 korda õppeaasta jooksul, kohtumise pikkuseks on enamasti 1,5 kuni 2 tundi - esimesel kohtumisel lepitakse kokku edaspidises ning osalejad saavad ühiselt kokku leppida kohtumiste teema terveks perioodiks (Heikkinen, Jokinen ja Tynjälä 2012). PGM-i põhitegevusteks on oma kogemuste jagamine ja nende üle reflekteerimine ning tekkinud tööalaste probleemide ja väljakutsete üle arutamine; osalejad kuulavad ja julgustavad üksteist ning kõigele lisaks on neil võimalik seeläbi õppida nii üksteiselt kui ka ühiselt areneda (Heikkinen, Jokinen ja Tynjälä 2012). PGM-i grupp koosneb tavaliselt 5-10 osalejast ning selle loomiseks on erinevaid võimalusi - näiteks võib grupp moodustuda koolisisest samal ajal tööle asuvatest alustavatest või ka erineva töökogemusega õpetajatest; teise võimalusena on moodustada grupp erinevate koolide õpetajatest, mis loob omakord head võimalused huvitavateks aruteludeks läbi erinevate ideede ja vaatenurkade (Heikkinen, Jokinen ja Tynjälä 2012). Heikkinen, Jokinen ja Tynjälä (2012) lisavad, et kuigi grupiliikmetel võib olla erinev töökogemus, kehtib PGM-is rangelt põhimõte, et kõik osalejad on võrdsed ning et igapähele on teistelt midagi õppida - noortel vanematelt ja vastupidi.

Toetudes eelpool kirjeldatule saame mõlema meetodi ühisosana välja tuua liikmete võrdsuse, kohtumiste sisu (tööalaste probleemide/juhtumite üle arutamine), grupi moodustumise põhimõtted ja kohtumiste regulaarsus. Nii kovisioon kui ka PGM toetuvad konstruktivistlikule õpikäsitlusele, mis antud meetodite puhul väljendub osalejate uute tähenduste loomises ühildades enda varasemad teadmised ja kogemused ning grupis käsitletud vaatenurgad (Heikkinen, Jokinen ja Tynjälä 2012; Vesso, 2019). Mõningad erinevused seisnevad grupi eestvedaja rollis - kui kovisioonis võib eestvedaja roll ka rotateeruda, siis PGM-i juhivad vastava väljaõppe saanud mentor. Kuna mõlema meetodi puhul

on eesmärgiks sarnast tööd tegevate inimeste professionaalse arengu toetamine läbi struktureeritud koostöö ja arutelude, vaadeldakse seega antud töös neid sarnaste toetusmeetoditena.

Esimesed PGM mudeli katsetused toimusid aastatel 2008-2010 ning sellest ajast alates on antud mudeli kasutamine Soomes laiaulatuslikult levinud (Geeraerts et al., 2015). Seda tõestavad ka varasemate uurimuste tulemused, mille kohaselt PGM mudel on Soome haridussüsteemis laialdasemalt levinud kui traditsiooniline üks-ühele mentorluse vorm ning õpetajad peavad taolist lähenemist oma professionaalse arengu võtmes kasulikuks (Heikkinen, Jokinen, and Tynjälä 2008). Geeraerts jt (2015) viisid 2012. aastal Soome üld- ja kutsehariduse õpetajate (n=69; n=47) hulgas läbi uurimuse, eesmärgiga saada rohkem teada õpetajate kogemuste kohta seoses PGM-grupis osalemisega. Uuringu tulemustest selgus, et õpetajad pidasid PGM-grupis osalemist oma õpetajakarjääri alguses väga väärtuslikuks ning et seda hinnati ühehäälselt oluliseks vahendiks pakkumisel tuge õpetajakarjääri erinevatel etappidel. Samuti selgus tulemustest, et vastanute hulgast 81% üldhariduse ja 87% kutsehariduse õpetajatest arvas, et nende grupi liikmed toetasid neid nende professionaalses arengus (Geeraerts et al., 2015). Lisaks eelpool kirjeldatule töid õpetajad välja ka järgmisi aspekte, mida PGM-grupis osalemine on positiivselt mõjutanud: suutlikkus tööl hakkama saada, enesekindlus ja koostööoskused. Sarnasele tulemusele on jõudnud ka Nisbet ja McAllister (2015), kes koondasid ja võrdlesid varasemaid PGM uurimusi ning analüüsisid selgus, et põhilised väljundid PGM osalejate jaoks olid isiklik kasu; professionaalsed saavutused; suhete arendamine ja produktiivsuse paranemine.

Teine märkimisväärne uurimus PGM kohta selgitas välja osalejate ettekujutused heast PGM-grupi juhendajast ning juhendavate positsioonid grupi koosolekul (Pennanen, Heikkinen & Tynjälä, 2020). Tulemustest kinnitasid, et mentori roll PGM-is erineb suurel määral mentori rollist traditsioonilises üks-ühele mentorluses - kui viimases tunnustatakse mentorit kui kogenumat spetsialisti, siis PGM-grupi juhendamisel on mentori roll pigem kohtumise ja arutelu hõlbustamine, mis hõlmab endas nii ettevalmistusi kui ka juhendamist. Juhendatavad ei ole kui "alluvad", vaid grupi võrdväärsed liikmed juhendajaga (Pennanen, Heikkinen & Tynjälä, 2020). Võrdsustunde olulisuse toovad välja ka Pennanen, Heikkinen ja Tynjälä (2020), kelle sõnul mõjutab see osalejate enesekindlust, mis on vajalik oma teadmiste ja kogemuste jagamiseks teistega - osalejad otsivad oma grupikaaslastega sarnaseid jooni, millega nad saaksid suhestuda ning grupisisest hierarhiat peeti osalejate poolt negatiivseks eelsoodumuseks. Ka Hobson jt (2009) on öelnud, et mentorsuhet võib negatiivselt mõjutada see, kui mentor on samast kollektiivist ning kõrgema staatusega. Need tulemused lähevad aga

vastuollu Mullen'i (2000) uurimuse tulemustega, mille kohaselt PGM-is osalejad ei pidanud grupisest hierarhilist erinevust oluliseks.

Uurimusi PGM kohta leidub ka mujalt maailmast. Nisbet ja McAllister (2015) koostasid varasemalt PGM kohta tehtud uurimustest ülevaate, mille üheks eesmärgiks oli uurida selle tõenduspõhisust ning sellest lähtuvalt arendada jätkusuutlikku PGM raamistikku. Autorid tõid erinevate tööde koondamise ja võrdlemise tulemusel välja kolm peamist valdkonda, mis on eduka PGM aluseks: struktuur, suhete loomine ja (õpi)keskkond. Uurimuste analüüsimisel selgus, et põhilised väljundid PGM osalejate jaoks olid isiklik kasu, professionaalsed saavutused, suhete arendamine ja produktiivsuse paranemine (Nisbet & McAllister, 2015).

Võttes arvesse ülal väljatoodu põhjanaabrite Soomlaste eduka näite põhjal, saame väita, et PGM mudeli puhul on tegemist kasuliku ning jätkusuutliku kovisioonivormiga, mis toetab õpetajat ja tema professionaalset arengut. Seda kinnitavad ka teised samal teemal läbiviidud uurimused, kuid käesoleva töö autoritele teadaolevalt on Eestis kovisiooni vähe uuritud.

Merits, Kärema ja Bartels (2019) on uurinud Eesti ämmaemandate hinnanguid kovisioonis osalemise kohta ning Viira (2017) toob välja, et kovisioone kasutavad oma töös ka lastekaitsetöötajad. Lastekaitsetöötajate arvates on kovisioon antud tööks vajalik ning seda innustav koosolekuvorm, kuna see võimaldab osalejatel töö üle reflekteerida ning saada tagasisidet teistelt sama valdkonna töötajatelt, KOV-ideüleseid kovisioone kirjeldati kui head võimalust oma töösituatsioonide võrdlemiseks ning teistelt õppimiseks (Viira, 2017). Kovisioonides osalenud ämmaemandate arvates suurendas see nende enesekindlust ja stressiga toimetulekut ning oluliselt paranesid koostöö kolleegidega, tööga rahulolu ja valmisolek jagada ning lahendada keerulisi töösituatioone (Merits, Kärema & Bartels, 2019). Mõlemast uurimusest selgub kovisioonide peamise piiranguna ajaline ressurss - tuuakse välja, et kohtumiseks kõigile ühiselt sobivat aega on raske leida (Merits, Kärema & Bartels, 2019) ning ajapuuduse tõttu jäetakse ka kovisioonis osalemata (Viira, 2017). Merits, Kärema ja Bartels (2019) lisasid olulise soovitusena, et kovisiooni teemad peaksid olema rangelt erialased ja päevakohased.

Üks väheseid õpetajate kovisiooni käsitlevatest uurimustest on 2017. aastal Peitel'i läbiviidud uurimus, mille eesmärgiks oli välja selgitada, kas õpetaja tajutud stressi, sellega toimetuleku ja kovisioonis osalemise kaudu saab ennustada õpetaja vaimset tervist. Tulemustest selgus, et kovisioonis osalenud õpetajatel olid paremad stressiga toimetuleku näitajaid. Peitel (2017) tõi ka välja selle, et antud tulemused ei laiene aga igale kovisioonile,

vaid siinkohal on oluline ka kovisiooni tüüp - stressiga paremat toimetulekut saab seostada formaalse, mitte aga mitteformaalse kovisiooniga. Siinkohal on oluline märkida, et nimetatud uuringus mõisteti mitteformaalset kovisiooni pigem kui vabas vormis kolleegidega vestlemist (nn kohvipausi vestlus). Olenemata uuringu tulemustest toob Peitel (2017) välja, et kuna õpetaja stressiga toimetulekut mõjutavad ka väga paljud muud faktorid, ei saa kovisioonile suurt tähtsust omistada, kuid regulaarne ja eesmärgipärane kovisioon võiks olla üheks võimaluseks tajutud stressiga toimetuleku suurendamiseks. Autor lisab, et järeltuste tegemine vajab lisauuringuid.

Võttes arvesse, et alustavad õpetajad on stressi ja ametist lahkumise tõttu riskigrupis, on oluline leida viise, kuidas neid toetada. Toetuse olemasolu seostatakse nii parema enesetõhususe kui ka väiksema õpetajaametist lahkumisega. Võrreldes kooliõpetajatega, on lasteaiaõpetajatele suunatud toetusprogramme ja -meetodeid teadaolevalt aga vähem ning kasutatavad meetodid võivad olla ressursinõudlikud, lisaks ei pruugi kõigil õpetajatel olla neile ligipääsu, mistõttu oleks oluline leida lisavõimalusi pakkumaks õpetajatele tuge. Üks võimalus selleks võib olla kovisioon, küll aga puuduvad alustavate lasteaiaõpetajate kovisioonide läbiviimise juhend ja struktuur ning sealjuures pole andmeid selle kohta, millised on õpetajate endi hinnangud taolisele toetusmeetodile.

### **Uuringu eesmärk ja uurimisküsimused**

Käesoleva töö eesmärk on planeerida ja läbi viia kovisioonid ning välja selgitada, millised on alustavate lasteaiaõpetajate hinnangud kovisioonis osalemisele ja selle tõhususele. Selle tarvis viidi läbi eeluuring eesmärgiga saada taustinfot olulisemate teemavaldkondade kohta, millele kovisioonid võiksid toetuda. Lähtuvalt uuringu eesmärgist püstitati järgmised uurimisküsimused:

#### *Eeluuring*

1. Kuidas kirjeldavad alustavad lasteaiaõpetajad raskusi keerulistes valdkondades?
2. Kuidas hindavad juhid keerulisi valdkondi ja selle põhjuseid alustavatel lasteaiaõpetajatel?

#### *Põhiuuring*

1. Kuidas hindavad alustavad lasteaiaõpetajad kovisiooni kui toetusmeetodit?
2. Kuidas hindavad alustavad lasteaiaõpetajad erinevaid kovisioonis käsitletud teemade ja meetodite asjakohasust?
3. Kuidas kirjeldavad alustavad lasteaiaõpetajad kovisioonis osalemist mõjutavaid tegureid?

## 2. METOODIKA

### 2.1 Eeluurimus

Käesoleva töö raames viidi põhiuurimusele eelnevalt (september - oktoober 2019) läbi kvalitatiivset uurimisviisi kasutades eeluurimus, mille eesmärgiks oli saada täpsemat sisu ja kirjeldusi alustavate lasteaiaõpetajate keerulistele valdkondadele ja stressi tekitavatele teguritele seda nii alustavate õpetajate endi kui ka lasteaiajuhtide hinnanguil. Selleks viidi läbi kuus intervjuud alustavate lasteaiaõpetajatega ning viis intervjuud lasteaia juhtidega. Kvalitatiivne uurimisviis valiti selle tõttu, et see võimaldab olla paindlik ja saada mitmekülgset ning üksikasjalikku informatsiooni intervjuueeritavatelt (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara, 2010).

Õpetajatega läbiviidud intervjuude aluseks olid varasemalt läbiviidud uurimuse tulemused, mis selgitasid välja stressirohked valdkonnad alustavate lasteaiaõpetajate jaoks (Kallo, 2018). Eelnev uuring selgitas välja vaid valdkonnad, kuid kovisioonide läbiviimiseks uuriti juurde, mis antud valdkonnad täpsemalt keerukaks teeb. Sellest lähtuvalt küsiti eeluurimuse käigus alustavatelt lasteaiaõpetajate arvamusi ja hinnanguid järgmiste valdkondade kohta: enesekehtestamine, suhtlemine lapsevanematega, suhtlemine kolleegidega, suur töömaht ja vähesed teadmised/kogemused. Valdcondade kohta taheti teada, kuidas õpetajad enda kogemustele toetudes neid hindavad ja kirjeldavad, kuivõrd keeruliseks nad neid peavad ning mis täpsemalt need keeruliseks muudab. Samad valdkonnad ja eeluurimusest saadud lisainfo võeti hiljem aluseks ka põhiuurimuse raames läbiviidud kovisioonides.

#### 2.1.1 Valim

Valimi moodustasid kuus Tartu linna ja maakonna munitsipaallasteaia lasteaiaõpetajat ning viis lasteaiajuhti. Uuringus osalenud õpetajad ja juhid olid kõik erinevatest lasteaedadest. Eeluuringu valim moodustati mugavusvalimina, lähtudes põhimõttest, et õpetajad ja juhid valiti varasema tutvuse, kokkupuute ja juhuslikkuse alusel. Uuringus osalenud õpetajate valimisse kuulusid samad õpetajad, kes osalesid 2018. aastal bakalaureusetöö raames läbiviidud uurimuses, mis selgitas välja õpetajatele stressi tekitavad tegurid (Kallo, 2018). Nii õpetajate kui juhtidega võeti ühendust e-kirja teel, sealjuures tutvustati uurimustöö eesmärki, küsiti nõusolekut osalemiseks ning kinnitati anonüümsuse ja konfidentsiaalsuse tagamine. Lisaks kinnitati, et uurimismaterjalid ei ole kättesaadavad kõrvalistele isikutele.

### 2.1.2 Mõõtevahend

Mõõtevahendina kasutati poolstruktureeritud intervjuud, mis võimaldab lähtuda eelnevalt koostatud intervjuukavast, kuid jätab intervjuueeritavale võimaluse ka täiendavateks küsimusteks (Lepik et al., 2014). Intervjuukava alus on välja töötatud projekti “Tartu Ülikooli õpetajahariduse kompetentsikeskuse Pedagogicum teadus- ja arendusvõimekuse tõstmine (1.10.2018-31.03.2021)” raames. Antud intervjuuküsimusi on varem kasutatud ja käesolevas uurimustöös on neid kohandatud vastavalt uurimuse eesmärkide täitmisele. Õpetajatele suunatud intervjuukava (lisa 1) kohandati vastavalt alustavatele lasteaiaõpetajatele stressi tekitavate valdkondadele. Juhtidele suunatud intervjuu (lisa 2) kohandati nii, et tekkisid küsimused, mis andsid uurimustöö tegijatele rohkem informatsiooni erinevate stressi tekitavate tegurite kohta alustaval õpetajal ning lisainformatsiooni mõne juba teada oleva raskusi tekitava valdkonna kohta alustavale lasteaiaõpetajale.

### 2.1.3 Andmeanalüüs

Andmeanalüüsi alustati intervjuude transkribeerimisest, milleks kasutati veebipõhist kõnetuvastusprogrammi (Alumäe et. al, 2018) ning hiljem kontrolliti transkriptsioonid üle ja tehti helifailidega kõrvutades vajalikke parandusi. Sellele järgnes induktiivse lähenemisega kvalitatiivne sisuanalüüs, kuna antud teemat pole varem uuritud ning puudub vastav teooria (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara, 2010). Andmeanalüüsiks kasutati *QCAmap* tarkvara. Intervjuude kodeerimisel otsiti tähenduslikke üksusi, milleks võis olla sõna, lause või tekstilõik ning määrati neile nimetus ehk kood, näited koodide moodustamisest on leitavad töö lisadest (lisa 3 ja 4). Intervjuude kodeerimisele järgnes kaaskodeerimine - kaaskodeerijad kodeerisid nii õpetajate kui juhtidega läbiviidud intervjuudest kahte intervjuud kuuest ning koodide hilisemal võrdlusel ilmnnes, et saadud koodid kattusid.

## 2.2 Põhiuurimus

Käesoleva töö põhiuurimuse eesmärgiks oli välja selgitada kovisiooni kui toetusmeetodi tõhusus alustavate lasteaiaõpetajate hinnangul. Selle raames viidi läbi poole aasta jooksul (september 2019 - veebruar 2020) kuus kovisiooni viie alustava lasteaiaõpetajatega ning seejärel grupiintervjuu, et välja selgitada nende hinnangud kovisioonis osalemisele. Kovisioonide kohtumised toimusid sagedusega kord kuus. Esimesel kovisioonil said osalejad üksteisega tuttavaks; neile tutvustati täpsemalt uurimuse sisu ja eesmärki, sealjuures anti ülevaade kovisiooni olemusest; pandi paika edaspidine tegevusplaan ja kokkulepped. Töö autorid ja kovisioonis osalejad leppisid ühiselt kokku järgnevas:

kovisioonides räägitu jääb vaid osalejate teada; teemade raames olukordi või probleeme kirjeldades ei nimetata osaliste nimesid. Kokkulepped hõlmasid ka ühiselt paika pandud edaspidiste kovisioonide maksimaalset ajalist kestvust, milleks oli 1,5 tundi. Kohtumiseks sobiva aja leidmine toimus läbi veebikeskkonna *doodle.com*, kus pakuti õpetajatele võimalust valida neile sobivad päevad ja kellaajad ning enim häält saanud valikuvariant osutus toimumisajaks. Seejärel teavitati õpetajaid kohtumisajast ja -kohast. Kohtumispaikade valiku tegid töö autorid, kovisioonid toimusid nii koduses keskkonnas, klassiruumis, raamatukogu rühmatööruumis kui ka videokõne vahendusel. Kovisioonide teemade aluseks võeti varasemalt läbiviidud uurimuse tulemused, mis selgitasid välja stressi tekitavad valdkonnad alustavate lasteaiaõpetajate hinnangul (Kallo, 2018) ning käesoleva töö eeluurimusest saadud täpsemad kirjeldused antud valdkondadele õpetajate ja juhtide hinnangul. Nimetatud valdkondadeks olid: suhtlemine lapsevanematega; suur töömaht; vähesed teadmised/kogemused; enesekehtestamine; suhted kolleegidega. Iga kovisioon keskendus ühele valdkonnale. Pärast igat kohtumist paluti õpetajatel täita ka tagasisideküsimustik eesmärgiga saada toimunud kovisioonide kohta ka jooksvalt tagasisidet ning vajadusel sellest lähtuvalt kohandada järgmiseid kohtumisi. Pärast kovisioonide toimumist (märts 2020) viidi läbi kovisioonis osalenud õpetajatega grüpiintervjuu, selgitamaks välja õpetajate hinnangud kovisioonis osalemisele ja selle tõhususele. Intervjuu toimus ühiselt eelnevalt kokkulepitud ajal. Kovisioonide läbiviimise aluseks koostatud kavad on leitavad lisades (lisa A ja B).

### 2.2.1 Valim

Valimi moodustasid viis Tartu linna ja maakonna munitsipaallasteaia alustavat lasteaiaõpetajat. Põhiuurimuse valim moodustati mugavusvalimina, lähtudes põhimõttest, et õpetajad valiti tutvuse ja varasema kokkupuute alusel. Valimi moodustamise kriteeriumiks oli, et osalevad õpetajad oleks alustavad õpetajad ehk kuni viieaastase töökogemusega. Valimisse kuulunud õpetajate vanus jäi vahemikku 24-28 aastat ning nende töökogemus vahemikku üks kuu kuni kaks aastat. Õpetajatega võeti ühendust e-kirja teel, seejärel tutvustati uurimustöö eesmärki, küsiti nõusolekut osalemiseks ning kinnitati konfidentsiaalsuse ja anonüümsuse tagamine. Lisaks kinnitati, et uurimismaterjalid ei ole kättesaadavad kõrvalistele isikutele. Pärast õpetajatelt nõusoleku saamist lepiti kokku aeg esimeseks kohtumiseks. Kuigi esialgu saadi nõusolek osalemiseks kõigilt kuult õpetajalt, ei osalenud üks õpetajatest üheski kovisioonis (ega sellest tingituna ka grüpiintervjuus), kuna väljavalitud ajad ei sobinud.

### 2.2.2 Mõõtevahend

Käesolevas töös kasutati uurimisküsimusele vastuse leidmiseks ja töö eesmärgi täitmiseks mõõtevahendina poolstruktureeritud intervjuud (lisa 5), mis võimaldab lähtuda eelnevalt koostatud intervjuukavast, kuid jätab intervjueeritavale võimaluse ka täiendavateks küsimusteks (Lepik et al., 2014). Intervjuu salvestati diktofoniga. Intervjuuküsimused olid jaotatud kolmeks osaks: sissejuhatus, põhiosa I ja II ning kokkuvõttev osa. Intervjuu põhiosa esimeses pooles otsiti vastuseid küsimustele, mis olid seotud osalejate varasemate teadmiste ja kogemustega kovisioonist; osalejate ootused kovisioonidele ning osalemist mõjutavad tegurid. Intervjuu põhiosa teises pooles uuriti osalejate hinnanguid kovisioonile kui toetusmeetodile; käsitletud teemade asjakohasusele ja kovisioonide ülesehitusele. Lisaks küsiti osalejatelt arvamusi kovisioonide toimumiskohtade kohta.

Pärast igat toimunud kovisiooni paluti osalejatel täita tagasisideküsimustik (lisa 6), eesmärgiga saada ka jooksvat tagasiside toimuvate kovisioonide kohta. Tagasisidest lähtuvalt kohandati järgmist kovisiooni, võttes arvesse osalejate ettepanekud ja hinnangud.

### 2.2.3 Andmeanalüüs

Andmete analüüsimisel toimiti samamoodi nagu eeluurimuses. Näide koodide moodustamisest on leitav lisades (lisa 7). Kodeerimisele järgnes kaaskodeerimine, mille käigus kaaskodeerija kodeeris grupiintervjuu terves ulatuses ning selgus, et koodid ühtisid.

## 3. TULEMUSED

Tulemuste peatükis kajastatakse käesoleva töö uurimuse kahe etapi tulemused. Esmalt antakse ülevaade eeluuringu tulemustest õpetajate ja juhtidega läbiviidud intervjuude põhjal, sellele järgneb ülevaade põhiuuringu tulemustest, mis kajastavad kovisioonides osalenud alustavate lasteaiaõpetajate hinnangud kovisioonis osalemisele ja selle tõhususele. Nii eelkui ka põhiuurimuse tulemused on esitatud uurimisküsimuste kaupa, millele on lisatud intervjueeritavate tsitaadid.

### 3.1 Eeluurimus

#### 3.1.1 Alustavate lasteaiaõpetajate hinnangud ja kirjeldused keerulistele valdkondadele

##### 3.1.1.1 Mis teeb suhtluse lapsevanematega keeruliseks?

Õpetajad tõid välja, et lapsevanematega suhtlemise teevad keeruliseks eelkõige lapsevanemad ise - vastanute hinnangul on kõigil vanematel erinevad ootused ning sageli ei tee nad õpetajaga koostööd.

*''Mõni ei tahtnudki koostööd teha, et mõni vanem ütles juba algusest peale ära, et võtke mind meililistis näiteks ära.''*

Samuti on alustavad õpetajad tajunud vanematepoolset umbusaldust noore õpetaja staatuse tõttu (eelistatakse kogenumaid kolleege), kui tekib vajadus rääkida konfliktsituatsioonidest või laste arengut puudutavast.

*'' /.../ see jäi minu jaoks vanemapoolse usalduse taha - ma ei tea, kas sa oled piisavalt kompetentne õpetaja mulle seda rääkima, ikka arutan su paarilisega, tema on juba kümme aastat töötanud ja raudselt teab. Sa oled alles kuu aega olnud, siis mis me ikka sinuga siin räägime.''*

Mainiti ka õpetajast tulenevaid tegureid, mis võivad lapsevanematega suhtlemist negatiivselt mõjutada - õpetaja tagasihoidlik iseloom ning see, kui õpetaja ei kehtesta ennast. Lisaks sellele toodi antud küsimuse juures välja ka juhtkonna toetuse vajalikkust alustavale õpetajale.

### *3.1.1.2 Mis teeb enesekehtestamise keeruliseks?*

Enesekehtestamise puhul mainiti seda seoses lapsevanemate, laste kui ka õpetaja endaga. Enim valmistab raskusi õpetajatele enesekehtestamine lastega. Reeglite paikasaamine, suur lastearv, lapsed ei kuula õpetajat - olid peamised õpetajate mainitud tegurid, mis teevad enesekehtestamise raskeks.

*''Paratamatult kui sa lähed kooli, siis sa oled tegeleenud võib-olla kahe-kolme lapsega korraga, aga kui neid on kakskümmend tükki ja nad on pisikesed, siis nad panevad sind proovile lihtsalt.''*

*''Oktoobri keskel ma seisin laste ees ja ma täiesti murdusin ja ma hakkasin nende ees nutma, sest mitte ükski laps ei kuulunud mind.''*

Õpetajate kirjelduste põhjal on enesekehtestamine lapsevanematega raske eelkõige vanemate suhtumise tõttu.

*''Ma alguses tundsin, et mul on raske /.../ mulle varem vaadati nii-öelda ülevalt alla: sa oled noor, äsja ülikooli lõpetanud, sul ei ole lapsi. /.../ Et mind ei võetud kui professionaali.''*

*''Oligi raske ennast kehtestada, sest õpetajat võeti nii iseenesestmõistetavana rühmas, et te olete. Me pidime tegema vanematele selgeks, et see on õppeasutus, siin on õppekava.''*

Õpetajaid kirjeldasid enesekehtestamise raskusi tingituna ka nende enda isiksusest. Toodi välja, et õpetaja enda tagasihoidlik iseloom mõjutab enesekehtestamist, kuna seetõttu ei jagu neil piisavalt kindlust.

### 3.1.1.3 Mis teeb suhtluse kolleegidega keeruliseks?

Suhted kolleegidega võivad alustavate õpetajate sõnul olla keerulised eelkõige erinevuste tõttu ja seda mitmes valdkonnas - kõige rohkem mainiti erinevusi oma paarilisega vaadete/arusaamade, õpetamisstiilide ja reeglite seadmise kui ka iseloomude puhul.

*''Raske on ühel noorel õpetajal nii-öelda sisse sulanduda rühma, rühma meeskonda, ja tegeleda lastega ka kui teil ei ole ühiseid huvisid. Kui üks tahab minna vasakule, teine tahab minna paremale, aga lapsed tahavad minna lihtsalt sirget joont, ja siis te ei saagi kokku.''*

*''Eelkõige ütleme siis rühmameeskond, et omavahel ikkagi see ühise keele leidmine ja ühte moodi tegemine ja sama jalga astumine ja et me nõuame koguaeg ühtesid ja samu asju lastelt.''*

Lisaks rühmameeskonnale tõid õpetajad välja ka selle, mis teeb suhtluse juhtkonnaga keeruliseks. Nad leidsid, et negatiivseks mõjutajaks võib olla see, kui juhtkond ei sea kõigile töötajatele ühiseid reegleid ning kui juhtkond ei toeta õpetaja pakutud uuendusi.

*''Et nii palju juhtkonna poolt õpetaja abidele oli lubatud. Tehti mingisuguseid järeleandmisi, kõikidel ei kehtinud ühesuguselt reeglid või tavad, et kehtestamist sealt kõrgemalt juba ei olnud, see muutis ka meie koostöö väga raskeks.''*

*''Üks asi on veel keeruline olnud, et kui juhtkond on selline, kes ei toeta innovatsiooni ja edasilükkumist ja mina olen tulnud koolist õppinud igasuguseid asju, kuidas võiks olla, et siis tekkisid ka sealt konfliktid. Mina eeldasin, aga niimoodi tegelikult ei olnud. Seal on ka käärid sees.''*

Kuigi enamasti mainiti kolleegide all just rühmameeskonda, on siinkohal tähtis roll ka juhtkonnal - juhtkonna võimuses on see, et õpetaja tunneks ennast teistega võrdselt ning et teda on kuulda võetud.

### 3.1.1.4 Mis on keerulist suure töömahu puhul?

Kõik õpetajad nõustusid eranditult, et lasteaiaõpetajal on suur töömaht ning palju -ülesandeid. Täpsemalt tekitab see alustavate õpetajatele raskusi aga seetõttu, et neil pole tööle asudes kogemusi ega teadmisi nende kõigi tööülesannete kohta, see on aeganõudev ning mõjutab ka ebavõrdne tööülesannete jaotus.

*''Kui mina tulin tööle, siis jah, mina ei teadnud, et nii palju dokumente on, ma teadsin, et on see päevik ja ma pean laste arengut jälgima ja oligi umbes kõik.''*

*''Kaks, viimast aastat olidki mul kõrval õpetajad, kes olid lastega küll töötanud ja neil oli lastega töökogemus, aga dokumentatsioon, lastevanematega suhtlemine, kirjade edastamine, ürituste loomine, mingid sellised asjad ka, kõik oli minu õlul nendel aastatel.''*

Samuti toodi välja ka erirühmas töötamisest tingitud suurem töömaht - sobitusrühma õpetajal tuleb arvestada ka erivajadusega lapsega/lastega ning liitrühmas tuleb tegevusi kavandada mitmele vanuserühmale, mis suurendab samuti tööülesannete mahtu.

### *3.1.1.5 Mis on keerulist väheste teadmiste/kogemuste puhul?*

Väheste teadmiste ja kogemuste keerulisust põhjendasid õpetajad alustava õpetaja tagasihoidliku iseloomu ning iseenda ja kolleegide võrdlemisega - intervjuueeritavad märkisid, et alustava õpetajana uues asutuses on nad pigem tagasihoidliku hoiakuga, kuna neil puuduvad teadmised ja kogemused, mis tekitab kindlustunnet.

*''See ongi see ebakindlus, kui sa oled alustav õpetaja. Mulle tundub, et ongi kahte leeri neid alustavaid õpetajaid - ühed on need, kes on väga tagasihoidlikud, kes pigem vaatavad kõrvalt, kuidas paariline näiteks toimetab, kuidas vanemad kolleegid toimetavad ja teised on liiga enesekindlad, arvavad, et nad teavad kõike.''*

Õpetajad kirjeldasid ka iseenda võrdlemist kogenuma paarilise või kolleegiga kui keerulist aspekti enda väheste teadmiste ja kogemuste puhul.

*''Ma tunnen, et kui on paariline, kellel on kakskümmend pluss aastat töökogemust, siis kui sa igapäevaselt näed seda, kuidas lihtsalt tal on varnast võtta, kuidas ta erinevaid probleeme julgebki lahendada, ta julgeb proovida erinevaid asju, ja siis olen mina, kes ei julge teha ega julge küsida või isegi kui tahaks, ei julge istuda, ei julge astuda.''*

Kuigi alustavad õpetajad kipuvad olema pigem tagasihoidlikud ning neil puudub enesekindlus, viitab teistega võrdlemine aga sellele, et iseendale seatakse ka üsna kõrgeid ootusi.

### **3.1.2 Juhtide hinnangud keerulistele valdkondadele**

#### *3.1.2.1 Miks on alustavale õpetajale keeruline suhtlus vanematega?*

Peamiseks põhjuseks, miks alustavatel õpetajatel on keeruline vanematega suhelda, tõid juhid välja vähese kogemuse ja oskuse vanematega delikaatselt ja professionaalselt suhelda.

*''Igaüks ei ole avatud suhtleja ja eriti kui tegemist on nõudlike või oma isiklike probleemidega lapsevanematega, siis see ongi tundlik teema ja siin sõltub sellest õpetaja tunnetusest kellega, mil moel ja mida tuleks rääkida...''*

*''Peab olema oskus oma lapsevanemate sussesse end panna.''*

*''Mõni noor õpetaja peab ennast võibolla targemaks kui lapsevanem ja sellega ta teeb saatusliku vea rikkudes oma suhte juba enne kui vaja.''*

Leiti ka, et tihtipeale võivad hea suhtluse takistuseks tulla ebasobivad isikuomadused.

*“Suhtlemine võib olla raske misiganes kogemusega inimesel, kui tal on lihtsalt isikuomadused sellised, et ta ei ole hea suhtleja.”*

Ei tasu ära unustada, et raskused lapsevanematega suhtlemisel ei ole tingitud vaid alustavatest õpetajatest. Juhid tõid välja, et on palju vanemaid, kellel on liiga suured ootused ning sellisel juhul ongi raske nende vanematega suhelda.

### *3.1.2.2 Miks on keeruline korra hoidmine rühmaruumis?*

Juhid leidsid, et peamiseks põhjuseks, miks alustaval lasteaiaõpetajal on keeruline rühmas korda hoida, on kogemuste puudumine, kuidas erinevas olukorras lapsi kontrolli all hoida.

*“ /.../ seal ongi see kogemus, et kui sa oled õpetaja, siis sa ju katsetad erinevaid variante, et mis nende laste peal konkreetselt toimib. See võtab aega.”*

Teiseks suureks põhjuseks tõid juhud välja oskuse püstitatud reeglitest kinni pidada ja mitte mugavusest aeg-ajalt neid murda, sest siis lapsed kasutavad seda alustavat õpetajat ära ning hakkavad temaga manipuleerima ja oma reegleid kehtestama, mis omakorda toobki kaasa korralageduse rühmas.

*“Reeglid peavad olema eakohased, selged, arusaadavad ja koos kokku lepitud. Et me lihtsalt ei joonista neid ja pane seinale, vaid me reeglite täitmisel oleme järjepidevad. ”*

*“Püsivust ja järjekindlust on vaja. Et kui meil on ikkagi selline reegel, siis nii on ja ei tee mitte midagi muud.”*

*“Üldjuhul ongi nii, et õpetaja kiirustab ja lapsel tekib teine võimalus ja laps harjub sellega ära ning hakkab ise uusi reegleid kehtestama.”*

Viimaseks toodi välja alustava õpetaja liigne headus, mida lapsed kipuvad ära kasutama ja et võib juhtuda, et alustaval õpetajal on lihtsalt sellised iseloomujooned, et ta ei saagi korra loomisega hakkama.

*“Ma arvan, et noor õpetaja on väga rõõmsameelne ja idealistlik, üdini hea. Lapsed nagu uue inimese puhul ikka - kasutavad seda ära!”*

*“Tegelikult ka mõni kogunud pedagoog ei saa sellise korra loomisega hakkama ja on teatud tüüpi lapsi, kellega ei saada hakkama. Siin tulevad mängu jällegi õpetaja iseloomujooned.”*

Kokkuvõtlikult võib öelda, et juhud leidsid, et peamiseks põhjuseks, miks alustaval lasteaiaõpetajal on end raske kehtestada on kogemuste puudumine, enda ja rühma poolt kehtestatud reeglitest 100% mitte kinni pidamine, mis võib olla tingitud ka alustava õpetaja liigsest headusest ja soovist aeg-ajalt laste soovidele, mis pole rühma reeglitega kooskõlas, vastu tulla.

### 3.1.2.3 Miks on alustavale lasteaiaõpetajale keeruline suhete loomine lastega?

Juhid leidsid, et kõige tähtsam on lastega heade suhete loomisel empaatiavõime ja lapsekeskne lähenemine, nendega suhtlemine. Kui need on olemas, siis ei tohiks olla suhete loomine lastega keeruline.

*“Peab olema empaatia laste ja selle töö vastu, et kas ta saab aru, et ta töötab sellepärast, et laps on kõige tähtsam. Et kõik on sõltuv.”*

*“Vahel õpetajad ei keskendu lapse enda peale, vaid ajab taga mingeid kindlaid punkte. On ju räägitud lapsekesksest õppimisest...”*

*“Suheldes tekib usaldus ja see on hea läbisaamise alustala.”*

Juhid tõid välja ka, et alustav õpetaja peab olema enesekindel, sest muidu ta pikalt õpetajana ei tööta. Kaasa aitab, kui tal on oma rühma meeskonnas tugiisiku toetus, kes teab rühma sisekliimat ning aitab talle jagada nippe, mis puudutavad rühma lapsi, nendega läbisaamist ja suhtlust.

*“/.../ kui uus õpetaja tuleb tööle, ta jaoks on kõik võõras. Keskkond, töökultuur, suhtlus. Põhiline on see, et tal oleks tugiisik. Soovitavalt samas rühmameeskonnas, et ta saaks abi rühma sissesulandumisel ja lastega läbisaamisel.”*

Juhid leidsid seega, et kui õpetaja on igakülgsest toetatud ning ta teeb tööd eelkõige laste pärast, siis ei tohiks lastega raske olla häid suhteid luua.

### 3.1.2.4 Miks on keeruline lapse arengu hindamine?

Juhtide meelest on alustavale lasteaiaõpetajale lapse arengu hindamine keeruline peamiselt seetõttu, et tal on vähesed teadmised ja vähene ettevalmistus selles osas. Toodi välja, et peamiseks puuduseks on lapse arengu hindamise analüüsioskus, vähesed teoreetilised ja praktilised teadmised selle kohta.

*“Keeruliseks teeb see, kui ta ei ole saanud lapse arengu psühholoogiat piisavas mahus ja lapse arengu hindamise analüüsioskusi.”*

*“Võimalik ka, et koolis ei räägita sellest, et kuidas praktikas reaalselt see arenguhindamine käib.”*

*“Ma eeldan, et tänapäeval koolist tulnud õpetajal võiks ka olla läbi koolituse kujunenud oskus näha süsteemselt lapse teadmise kujunemise teed ja kui me seda teed ei näe, siis me tegelikult ju ei oska arengut analüüsida.”*

*“Peab ikka korralikult endaga tööd tegema ja ise ka õppima. Kui seda noort õpetajat ei õpetata, siis ta ei oskagi neid asju teha.”*

Veel toodi välja, et kui alustav õpetaja tuleb tööle, siis ta ei tea veel, mis süsteem on majas ning ta vajab palju toetust, et saada kõik vajalik informatsioon, mis teda töös aitaks.

*“Alguses ju ei teagi, mis süsteem on majas. Juhtkond peab olema hästi toetav ja andma aega.”*

*“Õpetajale peab keegi tugiisik meelde tuletama, et lastega tuleb tegevusi korrata, et saaks arvestada lapse arengu iseärasusi ja seostada neid uute kavandavate tegevustega, mitte et võtta ette koguaeg uusi ja huvitavamaid tegevusi. Kordamine on peamine!”*

*“Mul on tunne, et on tekkinud väärarusaam sellest arenguhindamisest, et üks hetk võtad selle tabeli ette ja hakkad järsku lapsi hindama.”*

Juhid leidsid, et õpetajatel võib olla tekkinud väärarusaam lapse arenguhindamisest ning oleks hea, kui igale uuele õpetajale tehakse see tööle asudes selgeks.

### *3.1.2.5 Miks tekib alustaval õpetajal stress?*

Juhid töid välja, et kindlasti on üks suuri stressitekitajaid alustaval õpetajal see, et on liiga palju nõudmisi ja töömahtu, mis omakorda nõuab, et tal oleks olemas piisav toetus ja tunnustus, kuid kui seda pole, siis tekibki üks hetk stress ja alla andmise tunne.

*“Nii suured ja meeletud nõudmised on. Ole naerusuine, rõõmus, loov. Võta kõikidest töögruppidest osa, esinda maja jne. Suhitle lapsevanematega. Tee arenguveestlusi meeskonna ja juhiga. Käi õppekäikudel...”*

*“Tähtis on, et oleks meeskonna tugi ja hea sõna. Et juhtkond toetaks. Usun, et paljuski on probleem selles, et ei tunnustata või panda piisavalt alustavat õpetajat tähele.”*

Veel leidsid juhid, et stressi tekitab kindlasti see, et alustaval õpetajal on töösse sisse elamine keerukas, kuna on puudu organiseerimisoskusest ja enesekindlusest, mis võivad omakorda kaasa tuua alustaval õpetajal möödarääkimisi kolleegide ja lapsevanematega ja tunnet nagu ta teeks tööd, mis on pealesunnitud, mitte seda, mida ta päriselt tahaks teha.

*“Stressitekitaja võib olla see organiseerimatus. See, et sa teed kõike ja mitte midagi, et sa lihtsalt lahmid. Õpetajad kuidagi teevad ja planeerivad, aga mingi hetk ikkagi tundub, et see kõik on rööprähklemine.”*

*“Stress tekibki sellest, kui sa oled sunnitud tegema midagi, mida Su hing ei ihka teha, kui jääb puudu endaks kindlaks jäämisel.”*

*“Tuleks olla enesekindlam ning endast ise ka märku anda ning rääkida oma muredest.”*

*“Ja see tekitabki stressi, et on üksteisest mööda rääkimine. Mõlemad ootavad, et keegi tooks sisse uut informatsiooni.”*

## **3.2 Põhiuurimus**

### **3.2.1 Kuidas hindavad alustavad lasteaiaõpetajad kovisiooni kui toetusmeetodit?**

Alustavad õpetajad leidsid, et kogu programm oli väga hariv ja edasiviiv, vormilt hea ja toetas neid mõttega, et rasketel aegadel on nende jaoks alati olemas keegi, kellel on sarnased mured. Kõige olulisem õpetajate jaoks oli kovisioonidel teistega samastumine ja kogemuste jagamine, sealjuures mainiti, et parimate praktikate jagamist võiks veel rohkem olla.

*“Alustavad õpetajad nagu oleme, oleme siia kokku tulnud ja oma kogemusi jaganud, mis on väga hariv olnud. /.../ Esimesel aastal on ikka vaja teada seda, et kõikidel on raske ja et SA pole ainuke, kes hetkel niiöelda praegusel hetkel tühiste asjade pärast muretseb.”*

*“Mul meenus kohe see, et ei ole üksi ükski... et selles mõttes, et kellelgi teisel on sama probleem, sellessuhtes sama sammu astumine, või et kui mul on mingi probleem ja teistel ei ole olnud, et siis keegi ikka midagi ütleb, igatipidi ma ei ole üksi.”*

*“Minu arust on ka see, et kogemused ja näited, mis võib-olla hetke seisuga ei aita, aga kui tulebki mingi olukord, et siis sul lööb lamp põlema et ‘ahhaa!’ ja siis kui mul ei tule meelde, et siis ma näiteks kirjutan sulle et kuule...”*

Õpetajad tõid positiivse küljena välja selle, et kovisioonis osalejad olid õpetajad erinevatest lasteaedadest. See võimaldas neid julgemalt kogemusi jagada ning vabamalt omavahel suhelda - märgiti, et sageli ei soovi õpetajad oma kolleegidega samast asutusest keerukaid situatsioone arutada. Lisaväärtusena nähti uute tutvuse tekkimist ning kasulike tööalaste sidemete loomist.

*“Jah, pigem võõrad. Siis saad võib-olla rohkem rääkida. Enda kolleegide juures mõne asja jätad rääkimata.”*

*“Mina mõtlen, et need sidemed kui ongi õpetajad erinevatest kohtadest, et siis need sa võtad kaasa, et võib-olla läheb kunagi vaja neid.”*

Osalejad märkisid, et kovisioon oli lihtsam kui nad esialgu olid ette kujutanud (lisati, et aeti segamini supervisiooniga) ning et see on igati sobilik vorm tööalastele probleemidele erinevate lahenduste leidmiseks.

*“Et on hea näiteks mingeid tööalaseid probleeme käsitleda või midagi taolist, mis juba välja ka tuli, et jagada kogemusi ja teadmisi, et mis ja kuidas saaks lahendada.”*

Kuigi kõik osalejad nõustusid üldiselt kovisiooni kui toetusmeetodi tõhususe osas, toodi ka välja mõningaid puudujääke või tähelepanekuid. Kovisiooni kui meetodit peeti tõhusaks, kuid osalejate sõnul ei võimaldanud kohtumised minna teemadesse piisavalt süvitsi, vaid kippusid jääma pinnapealseteks - osalejad tõid peamise mõjutajana välja ühiselt kokkulepitud ajalise piirangu.

*“Kindlasti soovitaksin mõelda ka sellele, et see aeg oleks pikem. Siis saaks teemasse rohkem sisse minna, sest me tuleme, ütleme tere ja juba ongi kõik, et me ei saa süveneda sellesse, selle tunni ajaga ei jõua tegelikult süveneda. Et selle peale peaks mõtlema.”*

Samuti toodi välja seda, et kovisioonid oleks võinud sisaldada rohkem mängulisust, mis muudaks kohtumised mitmekesisemaks. Osalejad märkisid ka, et kovisioon oleks neid aidanud rohkem esimesel tööaastal, kuna järgnevatel aastatel on õpetaja juba rohkem kohanenud oma tööga.

*''Mina ütlen nii, et kui ma eelmine aasta käisin seal noore õpetaja programmis, siis see aitas küll, kuna siis oligi esimene aasta. Kui sa selle esimese aasta üle elad, kui sul ei olegi kolleegidelt nii suurt tuge ja sa ennast seal nii mugavalt ei tunne, nüüd teine aasta olen selline ''vana kala'', tunnen, et ma olen juba seal kollektiivis, lapsed on tuttavad, kõik on juba tuttavad, et isegi need probleemid, mis seal tekivad - ma juba tean, kuidas tegutseda. Sellepärast teisel aastal see kovisiooni vorm, et kas ta nüüd muutis minu elu - ei.''*

### **3.2.2 Kuidas hindavad alustavad lasteaiaõpetajad erinevaid kovisioonides käsitletud teemade ja meetodite asjakohasust?**

Kõik osalenutest leidsid, et kovisioonides käsitletud teemad olid asjakohased, kuna igas teemas leidis midagi, mida kõik said analüüsida enda jaoks just neile sobivas mõtmes.

*''Mina arvan, et igas teemas oli midagi, mida kõrva taha panna või mida uuesti nagu läbi analüüsida või mis pani pärast mõtlema.''*

Veel toodi välja, et teemad olid aktuaalsed nii alustavale kui ka kogenud õpetajale ja antud teemad püsivad aktuaalsed aastast aastasse, sest õpetajate murekohad jäävad ikka samaks. Abi oleks veel rohkem olnud, kui käsitletud teemadega oleks jõudnud kovisioonides rohkem süvitsi minna, aga kahjuks ei jäänud enamus kordadel selleks lihtsalt aega (õpetajad osalesid kovisioonidel oma vabast ajast ning enamasti õhtuti).

*''Mingil määral ma arvan, et isegi mingi viie aasta pärast need teemad on asjakohased, aga teises võtmes ja ise võtad seda teistmoodi.''*

*''...oleks võinud nagu sügavamale minna. Et mulle tundus, et kuidagi pealiskaudselt käsitlesime kõike.''*

Kovisioonis osalenud alustavad õpetajad tõid välja, et nad eelistaksid teemade käsitlemiseks juhtumipõhist lähenemist, sest nii saab konkreetsemalt infot ja on suurem tõenäosus, et minnakse teemasse süvitsi mitte pinnapealselt. Toodi välja, et juhtumipõhise lähenemisega saaks lahendada nii osalejate endi kui ka üldisi väljapakutud olukordi.

*''Võib-olla kui kellelgi on mingi olukord just ja siis saaks seda lahendada, et mis variandid on.''*

*''Juhtumipõhine jäi nagu konkreetsemalt meelde kui pinnapealne jutt. Võib-olla oleks siis ka kasulik, kui teie tooksite näiteks mingi juhtumi, et hakake pusima, kuhu jõuate.''*

Veel tõi üks osalenutest välja, et tema jaoks tundusid kõik meetodid hästi sarnased, raske oli vahet teha (see võib olla tingitud sellest, kui palju antud vastaja üldse kovisioonides osaleda sai).

### **3.2.3 Kuidas kirjeldavad alustavad lasteaiaõpetajad kovisioonis osalemist mõjutavaid tegureid?**

Antud uurimisküsimuse vastustest moodustus kolm suuremat kategooriat. Õpetajad tõid välja, et nende kovisioonis osalemist mõjutavad suuresti teised osalejad - positiivsete mõjutegurite all toodi välja avatud suhtlus ning aktiivne osavõtt teiste osalejate pool.

*''Tuleks käia kohal, tuua näiteid igapäevaelust, rääkida ja kaasa mõelda. Ja leida koos lahendusi võib-olla, aktiivne osaleja olla. Ja ka leida võimalusi osalemiseks ja ühise aja leidmiseks.''*

*''Kui teised osalevad, siis ma ei saa ka ainuke olla, kes puudub.''*

Negatiivseteks mõjutajateks aga vastupidine - mittetoetavad kaaslased ning osalejate puudumine (õpetajad tõdesid, et kui nad teadsid, et keegi osalejatest pole kohtumisele tulemas, pani see ka neid mõtlema kovisioonist puudumisele).

*''Kui näiteks mina räägin oma loo või kogemuse ja keegi ütleb, et see on mõttetu või näiteks halvustab, siis sul jääb see negatiivne mulje, et misasja, ma ju tõin oma näited!''*

Teise kategooria moodustasid kovisioonide teemad ja kogemuste jagamine - osalejad märkisid, et teemade asjakohasus on väga määrav tegur kovisioonis osalemisel. Positiivse mõjutegurina toodi välja asjakohased, arendavad, laialdased ja korruga kõiki osalejaid kõnetavad teemad, mis võimaldaksid kaasa rääkida ning mitte olla ainult kuulaja rollis.

*''Ja samas teemad, mis sind ka arendaksid, et mitte ei ole sellised, mis sind ei kõneta, sest kui sind teema ei kõneta, siis pole ka võib-olla motivatsiooni kohale tulla.''*

Lisaks mainiti, et osalemist võib negatiivselt mõjutada see, kui teema on ebameeldiv või kui alustaval õpetajal pole lühikese töökogemuse tõttu vastaval teemal kogemusi jagada.

Kolmanda kategooria moodustasid aja ning asukohaga seotud tegurid. Õpetajate arvates mõjus kovisioonis osalemine lisakohustusena, kuna see toimus töövälisel ajal ning õpetajate vabast ajast. Kovisiooniks aja leidmine oli osalejate sõnul kõige suurem takistus.

*''Jah, et selline lisakohustus selles suhtes. Et need ajad klapiksid ja nii, ja kui jõuab see päev, siis on nagu niimoodi "deeeeem". Aga siis jõuab kohale, siis on hea. See on nagu trennis käimisega. Aga lihtsalt see aja leidmine ja enda kohale viimine, et see on nagu... Kui see oleks tööajal, siis oleks väga hea.''*

Toodi välja ka see, et kovisiooni toimumiskoht mõjutab ajalist ressurssi, kuna erinevatesse kohtadesse jõudmiseks kulub vastavalt erinev aeg. Kohalik oli osalejatele oluline ka tunnetatud atmosfääri tõttu - eelistati kodust liigselt akadeemilisele.

*''Aja leidmisel on see päris oluline. Et on ikka väga suur vahe, kas sul läheb kohalejõudmiseks 10 minutit või üle poole tunni, see on ikka aja leidmisel väga määrav.''*

*''Siis on kindlasti see ka, et kuidas see atmosfäär on. Kui me seal Salmes tegime, siis ma ei tea, mulle küll ei meeldinud seal. Aga siin (TÜ raamatukogu rühmatööruum) on päris tore ja (nimi) juures oli ka.''*

Lisaks eelpool mainitule töid õpetajad kovisioonis osalemise mõjuteguritena välja ka tervislikud põhjused (haigestumine), mis takistasid neil osalemast ning positiivse mõjutajana kogemuse saamise.

#### 4. ARUTELU

Käesoleva töö eesmärgiks oli esmalt saada taustinfot olulisemate teemavaldkondade kohta, millele kovisioonid võiksid toetuda ehk välja selgitada lasteaiajuhtide ja alustavate lasteaiaõpetajate hinnangud ja kirjeldused viimaste jaoks keerulistele valdkondadele. Seejärel taheti teada saada, kuidas hindavad alustavad lasteaiaõpetajad kovisiooni kui toetusmeetodit ja selle tõhusust. Viimase juures uuriti kovisioonis osalenud õpetajatelt, kuidas nad hindavad kovisioonis käsitletud teemade ja meetodite asjakohasust ning millised on kovisioonis osalemist mõjutavad tegurid. Järgnevalt arutletakse käesoleva töö olulisemate uurimistulemuste üle.

##### *Lasteaiaõpetajate ja -juhtide hinnangud keerulistele valdkondadele*

Õpetajatelt uuriti varasemalt teadaolevate alustavate lasteaiaõpetajate jaoks keeruliste valdkondade kohta, küsides nende hinnanguid ning täpsemaid kirjeldusi. Valdkondi oli kokku viis: enesekehtestamine, suhtlemine lapsevanematega, suhted kolleegidega, suur töömaht ja vähesed teadmised/kogemused. Kõik õpetajad nõustusid iga valdkonna puhul, et need on alustavale õpetajale keerulised. Sarnased teemad/valdkonnad on välja tulnud ka eelnevalt Taaveti (2010) ja Harmsen, Helms-Lorenz, Maulana, & van Veen'i (2019) uurimustest. Juhid töid välja, et väga paljud raskused erinevates valdkondades õpetaja esimestel tööaastatel taanduvad eelkõige **vähestele kogemustele**, kuna just kogemused on need, millest õpitakse. Eisenschmidt & Poom-Valickis (2010) on öelnud, et alustav õpetaja peab pidevalt meeles pidama, et heaks õpetajaks arenetakse läbi varasemate ja uute kogemuste omavahelise võrdlemise ning õppimise läbi. Nii juhid kui ka õpetajad mainisid mitme valdkonna puhul

alustava õpetaja ebakindlust ning tagasihoidlikkust kui mõjutajat. Samuti nõustasid mõlemad osapooled selles, et kõige selle taustal on oluline pakkuda alustavale õpetajale toetust. Oluline on ka teadmine, et lisaks õpetajatele näevad toetuse vajadust ka juhid, kelle võimuses on seda õpetajatele võimaldada. Toetuse olemasolu on tähtis õpetaja vaatenurgast, kuna see mõjub positiivselt enesetõhususele (OECD, 2019; Woolfolk Hoy, 2000; Öim, 2008) ja professionaalsele arengule (Darling-Hammond, 2003), aga ka juhtide ning seeläbi asutuse vaatenurgast, kuna toetust tajunud õpetajad lahkuvad ametist vähem (Ingersoll & Smith, 2004).

**Raskused enesekehtestamise** puhul seostusid õpetajatel kõige rohkem seoses lastega ning seda seetõttu, et lapsi on rühmas palju ning nad ei kuula õpetajat. Juhtide arvates on see seletatav aga sellega, et õpetajal puuduvad kogemused ja nägemus sellest, kuidas erinevas olukorras distsipliini tagada ning sealjuures on oluline enesekindlus, sest vastasel juhul ei pea õpetaja antud ametis pikalt vastu. Ka Harmsen jt (2019) on leidnud, et enesekehtestamine lastega on alustavale õpetajale kõige suurem katsumus ning ühtlasi ka põhjus, miks ametist lahkutakse.

**Lapsevanematega suhtluse keerukus** seisneb õpetajate arvates lapsevanemate suhtumises - tajutakse vähest koostöötahet ning noort õpetajat ei tunnista kui professionaali. Juhtide arvates valmistab lapsevanematega suhtlus õpetajatele raskusi eelkõige aga seetõttu, et õpetajal puudub oskus ja kogemus suhelda professionaalselt. Ingersoll (2003) on välja toonud, et tööandja eeldab noorelt õpetajalt kohest professionaali taset ning täielikku tööga õnnestumist. Siit aga tuleb välja vastuolu, mis võib olla tingitud sellest, et professionaalsust võidakse tajuda erinevalt ning seda teemat tasuks uurida edaspidi lähemalt - kas ja kuidas toetada alustavate õpetajate või õpetajateks õppijate suhtlemisoskusi. Antud valdkonna juures toodi välja veel nii õpetajate kui juhtide poolt, et lapsevanematel on tihtipeale suured ootused. Võttes arvesse nii lapsevanemate üleoleva suhtumise kui ka juhtkonna ja vanemate kõrged ootused alustavale õpetajale, saame öelda, et õpetaja on asetatud väga keerulisse olukorda.

**Kolleegidega suhtluse keerukust** on mainitud mitmetes uuringutes kui üht stressi tekitavat tegurit (Betoret, 2006; Smith & Ingersoll, 2004; Clark, 2012). Samades uurimustes on toodud välja ka kollegiaalse toetuse tähtsus, mis on oluline õpetajate parema professionaalse arengu jaoks. Käesolevas töös tõid õpetajad välja, et antud valdkonna muudab keerukaks tihtipeale see, kui oma partneriga on väga erinev arusaam rühma reeglitest ja töökorraldustest. Kuid kui on olemas meeskonna toetus, siis on alustaval õpetajal palju lihtsam töökeskkonda sulanduda, ning seda leidsid nii õpetajad kui juhid. Lisaks tõid õpetajad välja, et lisaks meeksonnatoetusele on väga tähtis juhtkonnapoolne toetus.

**Suur töömaht** tekitab õpetajatele raskusi, kuna ülesandeid on palju, kuid puuduvad varasemad kogemused nende täitmiseks ja ka erirühmas töötamine võib töömahtu mõjutada. Skaalvik ja Skaalvik, (2015) on leidnud, et erivajadustega lastega töötamine võib olla õpetaja jaoks väga raske, kuna õpetaja ei pea enda teadmisi ja kogemusi piisavaks; ning puudub piisav erispetsialistide tugi (Clipa & Boghean, 2014). Juhtide arvates on suur töömaht alustavale õpetajale üks peamisi stressitekitajaid, kuna ühest küljest on õpetajal palju tööülesandeid ning teisalt võtavad õpetajad ise endale ka liiga palju kohustusi, mis aga toetuse ja tunnustuse puudumise tagajärjel võib viia stressi ning alla andmiseni. Sarnastele tulemustele on jõutud ka varasemates uurimustes, mille tulemuste kohaselt on peamiseks stressi tekitajateks lasteaiaõpetajate seas tööülesanne täitmiseks kuluv aeg (Taavet, 2010; Clipa & Boghean, 2014) ning vähene tunnustus tehtud töö eest (Taavet, 2010).

Eelnevale tuginedes võib öelda, et oluline on toetada alustavaid õpetajaid, silmas pidades, et raskused erinevates teemades võivad alguse saada vähesest töökogemusest ja sellest tingitud vähesest enesekindlusest ning suhetest oma kolleegidega. Seda informatsiooni saab ära kasutada edaspidi kovisioonide sisus, et arutleda alustavate õpetajatega nende teemade üle, et nad saaksid juurde enesekindlust ja motivatsiooni jätkata antud ametis.

#### *Alustavate lasteaiaõpetajate hinnangud kovisioonile*

Küsidis õpetajatelt **hinnanguid kovisioonile kui toetusmeetodile**, selgus, et nad pidasid kovisiooni õpetaja toetamisel harivaks, edasiviivaks ning toetavaks meetodiks, mis andis neile teadmise, et nad pole alustava õpetajana oma muredega üksi. Osalejate jaoks oli suurima väärtusega teiste kogemuste kuulmine ja seeläbi nendega samastumine. Eelnevad tulemused on väärtuslikud, et täiendada või anda enam infot Eesti õpetajate seas võrdlemisi väheuuritud meetodi kogemuste kohta. Antud tulemuste võrdlemine varasematega on aga siinkohal keeruline, kuna teadaolevalt pole Eestis õpetajate kogemusi seoses kovisioonidega uuritud. Peitel (2017) on uurinud kooliõpetajate formaalses kovisioonis osalemise ja tajutud stressiga toimetuleku vahelisi seoseid ning leidis, et kovisioonis osalenud õpetajatel on parem stressiga toimetulek. Seda on oluline ka tulevastes uuringutes või praktikas silmas pidada, et kovisioon jälgiks teatud ülesehitust. Ka antud töö raames läbiviidud uuring lähtus kindlast struktuurist, mida võib seetõttu lugeda formaalseks kovisiooniks ning siit võib järeldada, et sellisel kujul tajuvad osalejad samuti väärtust.

Käesolevast uuringust selgus, et kovisioonis osalejad nägid kovisioonide suurimat väärtust selles, et nad said kuulata teiste kogemusi ning arutada töösituatsioone. Eestis on uuritud lastekaitsetöötajate ja ämmaemandate hinnanguid kovisioonile, mis on saavutanud

sarnaseid tulemusi käesoleva uurimuse tulemustega. Viira (2017) ja Merits, Kärema ja Bartels (2019) märgivad, et kovisioonis osalejad hindavad antud meetodit positiivselt, kuna see võimaldab neil reflekteerida töösituatsioonide üle sama eriala inimestega, saada tagasisidet ning leida võimalikke lahendusi. Sama on näidanud varasema uuringu tulemused, mille kohaselt õpetajad peavad kovisiooni karjääri algusaastatel väga väärtuslikuks ja tuge pakkuvaks meetodiks, mis parandas nende suutlikkust tööl hakkama saada, enesekindlust ja koostööoskusi, pakkudes tuge nende erinevatel õpetajakarjääri etappidel (Geeraerts et al., 2015). Kirjeldatud tulemused kinnitavad kovisiooni kui toetusmeetodi jätkusuutlikkust ning kasulikkust alustavale õpetajale.

Tulemustest selgus ka, et õpetajatele meeldis, et osalejad olid kõik erinevatest asutustest - nende sõnul kergendas see oma kogemuste jagamist ja teistega arutamist, kuna tihtipeale ei taheta enda kollektiivis teatud teemasid üles võtta. Vesso (2019) on selle välja toonud ka kovisioonigrupi moodustamise põhimõtetes - grupp võib koosneda nii sama kui ka erineva asutuse töötajatest. On teada, et KOV-ideüleseid kovisioone toimub lastekaitsetöötajatel, kes peavad samuti seda lisaväärtuseks, mis võimaldab neil töösituatsioone teistega võrrelda ja seeläbi õppida (Viira, 2017).

Õpetajate arvates olid **kovisioonide aluseks võetud teemad ja kasutatud meetodid** igati asjakohased. Teemade olid aktuaalsed nii alustava kui ka kogenuma õpetaja puhul ning katsid ära õpetajate põhilised murekohad. Merits, Kärema ja Bartels (2019) tõid oma uuringus välja, et kovisiooni teemad peaksid olema rangelt erialased ja päevakohased. Ka Vesso (2019) on öelnud, et juhtumid, millega tegeletakse peaksid olema tegelikud, aktuaalsed, juba juhtunud või juhtumas. Samuti eelistasid käesolevas uuringus osalenud juhtumikeskset lähenemist, eelkõige selle konkreetsuse ning praktilisuse tõttu, mis võimaldab lahendada nii osalejate endi kui üldiseid väljapakutud olukordi.

Küll aga jäid osalejate arvates arutelud teemade sisulise poole pealt liialt pinnapealseks ega võimaldanud minna teemasse sisse süvitsi. Peamiseks põhjuseks peavad autorid seda, et kovisioonide ajaline kestus, milleks oli 1,5 tundi, lepiti osalejatega ühiselt kokku ning sellest peeti kinni osalejate endi huvides (kohtumised toimusid vabast ajast). Sellest ajast aga jäi süvitsi minekuks väheseks. Heikkinen, Jokinen ja Tynjälä (2012) on samuti öelnud, et ühe kohtumise pikkuseks on umbes 1,5 kuni 2 tundi.

Kovisioonis **osalemist mõjutavate tegurite** all nimetasid õpetajad järgnevat: teised grupiliikmed (suhtumine, et kui teised lähevad/ei lähe, lähen/ei lähe mina ka), käsitletavat teemad ning aja ja kohaga seotud tegurid. Osalejad tõid mitmel korral välja, et kovisioonis osalemine mõjus neile kui lisakohustus ning teades, et keegi teine ei ole samuti kohtumisele

tulemas, pani see ka neid kohtumiselt puudumisele mõtlema. Vesso (2019) on välja toonud, et kovisiooni toimimise üheks kriitiliseks komponendiks on osalejate endi huvi selle vastu ning sellest lähtuvalt on kovisioon ka vabatahtlik. Ka teistest uuringutest selgub kovisioonide peamise piiranguna aga ajaline ressurss - tuuakse välja, et kohtumiseks kõigile ühiselt sobivat aega on raske leida (Merits, Kärema & Bartels, 2019) ning ajapuuduse tõttu jäetakse ka kovisioonis osalemata (Viira, 2017). Kovisioonis osalejad tõid välja, et kui need kovisioonid oleksid toimunud tööajast, siis oleks kindlasti motivatsioon osaleda, palju suurem. See annab põhjust mõelda edasistele uuringutele, kas ja kuidas saaks taolist toetusmeetodit integreerida õpetajate tööaja sisse ning kus võiksid või peaksid kovisioonid toimuma.

### **Töö piirangud ja edasised arendused**

Töö piiranguks võib lugeda ebaühtlase osavõtu kovisioonidest. Esimesel ja viimasel kohtumisel osalesid kõik viis grupiliiget (välja arvatud üks õpetaja, kellel ei olnud võimalik osaleda üheski kovisioonis), vahepealsetel kohtumistel õpetajate arv varieerus kahest neljani. Kovisioonist osavõttu mõjutasid nii tervislikud põhjused kui ka asjaolu, et kovisioonid toimusid pärast tööpäeva lõppu, õpetajate vabast ajast.

Edasine uurimustöö võiks keskenduda kovisioonide pikemaajalisemale uurimisele, mille põhjal saaks teada, kas taoline toetusmeetod mõjutab õpetajate stressitaset positiivselt ning on seoses väiksema ametist lahkumisega.

### **Töö praktiline väärtus**

Töö praktiline väärtus seisneb eelkõige selles, et käesoleva töö raames kogutud infot saab kasutada alusmaterjalina sarnase kovisioonide planeerimiseks ja läbiviimiseks. Töö väärtuseks saab lugeda seda, et antud juhul uuritakse midagi uut ning selline lähenemine andis võimaluse mõista rohkem alustavate õpetajate kogemusi kovisioonis. Antud uurimus annab laiema ülevaate sellest, mis valdkonnad ja miks alustavale õpetajale keerulised ja stressi tekitavad on. Käesolevast tööst tõstatub selgelt olulisena tähelepanek, et valdkonna raskus võib erineda suuresti õpetajati ning ka kovisioonis või mentorlusel on oluline tähelepanu pöörata just probleemi täpsustamisele ja selle mõistmisele.

Käesolev töö tõestas, et struktuuri ja teemade olemasolul on võimalik toetavaid kovisioone läbi viia alustavatel õpetajatel omapäi/iseseisvalt, mis muudab toetuse kättesaamise tõenäolisemaks. Samuti toob töö välja praktilisi suuniseid õpetajatele ja juhtidele keeruliste valdkondade täpsemate kirjelduste näol.

### **Tänuõnad**

Käesoleva töö autorid soovivad tänada oma juhendajat Liina Adovit asjatundliku ja toetava juhendamise eest. Lisaks tänavad autorid uuringus osalenud lasteaiaõpetajaid ja -juhte ning kõiki teisi, kes antud uurimistöösse on panustanud.

### **Autorsuse kinnitus**

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Cristin Kallo (allkirjastatud digitaalselt)

21.05.2020

Silja Aliste (allkirjastatud digitaalselt)

21.05.2020

## Kasutatud kirjandus

Alumäe, T., Tilk, O., Asadullah. *Advanced Rich Transcription System for Estonian Speech*. Baltic HLT 2018. Külastatud aadressil: <http://bark.phon.ioc.ee/webtrans/>

Alustavat õpetajat toetav kool, (s.a). Külastatud aadressil: <http://www.alustavatopetajattoetavkool.ee/>

Barone, T., Berliner, D. C., Blanchard, J., Casanova, U., McGowan, T. (1996). *A future for teaching education. Developing a strong sense of professionalism*. In J. Sikula (ed.). *Handbook of research on teacher education. Second edition*. New York: Simon & Schuster Macmillan, pp. 1109–1149.

Berliner, D.C. (1994). *Expertise: The wonders of exemplary performance. Creating powerful thinking in teachers and students* (pp. 141-186).

Betoret, F. D. (2006). *Stressors, Self-Efficacy, Coping Resources, and Burnout among Secondary School Teachers in Spain*. *Educational Psychology*, 26(4), 519–539

Bozeman, B., & Feeney, M. K. (2007). *Toward a useful theory of mentoring: A conceptual analysis and critique*. *Administration & society*, 39(6), 719-739.

Buchanan, J., Prescott, A., Schuck, S., Aubusson, P., Burke, P., Louviere, J. (2013). *Teacher Retention and Attrition: Views of Early Career Teachers*. *Australian Journal of Teacher Education*: Vol. 38: Iss. 3, Article 8.

Clark, S. K., Byrnes, D. (2012). *Through the eyes of the novice teacher: Perceptions of mentoring support*. *Teacher Development*, 16(1), 43-54.

Clipa, O., & Boghean, A. (2014). *Stress factors and Solutions for the Phenomenon of Burnout of Preschool teachers*. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 180(1), 907-915.

Cooper, M. & Stewart, J. (2009). *Learning Together, Shaping Tomorrow: new teachers try new ways*. *Research in Comparative and International Education*. 4(1). Külastatud aadressil: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/rcie.2009.4.1.111>

Darling-Hammond, L. (2003). *Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do*. *Educational leadership*, 60(8), 6-13.

Darling-Hammond, L. (2010). *Recruiting and retaining teachers: Turning around the race to the bottom in high-need schools*. *Journal of Curriculum and Instruction*, 4(1), 16-32. Külastatud aadressil: <http://www.joci.ecu.edu/index.php/JoCI/article/view/42/74>

Devos, C., Dupriez, V., & Paquay, L. (2012). *Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression?* *Teaching and Teacher Education*, 28, 206-217.

Dias-Lacy, S.L., Guirguis, R.V. (2017). *Challenges for New Teachers and Ways of Coping with Them*. Journal of Education and Learning, 6(3), 265–272

Eisenschmidt, E., Poom-Valickis, K. (2010). *Õpetaja kutseaasta ning selle roll algaja õpetaja professionaalses arengus*. V. R. Ruus, & E. S. Sarv (Toim), Õpetaja esmaharidus. Olukord ja probleemid 21. sajandi algul (lk 146-158). Tallinn: Tallinna Ülikool

Eisenschmidt, E. (2006). *Implementation of induction year for novice teachers in Estonia*: abstract. Tallinna Ülikooli Akadeemiline Raamatukogu.

Eisenschmidt, E., Poom-Valickis, K. (2005). *Kutseaasta I etapi seire kokkuvõte 2004/2005*.

Eisenschmidt, E. (Koost). (2007). *Kutseaasta III etapi seire kokkuvõte 2006/2007*. Tallinn: TLÜ Kirjastus

Fantilli, R. D., McDougall, D.E (2009). *A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years*. Teaching and Teacher Education Vol. 25, 814–825.

Friedman, I. A., (2000). *Burnout in Teachers: Shattered Dreams of Impeccable Professional Performance*. Psychotherapy in Practice, 56(5), 595 – 606.

Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen H. L. T., Markkanen, I., Pennanen, M. & Gijbels, D. (2015). *Peer-group mentoring as a tool for teacher development*. European Journal of Teacher Education, 38:3, 358-377.

Goddard, R., M. Goddard. (2006). *Beginning teacher burnout in Queensland schools: Associations with serious intentions to leave*. The Australian Educational Researcher 33, no. 2: 61–75. Külastatud aadressil: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ766609.pdf>

Goldrick, L. (2016). *Support from the Start: A 50-State Review of Policies on New Educator Induction and Mentoring*.

Guarino, C. M., Santibanez, L., & Daley, G. A., (2006). *Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature*. Review of educational research, 76(2), 173-208.

Haridus- ja teadusministeerium, (s.a.). *Käivitub noore õpetaja kutseaasta*. Külastatud aadressil: <https://www.hm.ee/et/uudised/kaivitub-noore-opetaja-kutseaasta>

Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., van Veen, K., & van Veldhoven, M. (2019). *Measuring general and specific stress causes and stress responses among beginning secondary school teachers in the Netherlands*. International Journal of Research & Method in Education, 42(1), 91-108.

*Hariduse ja koolituse ülevaade* (2019). Euroopa Komisjon. Luxembourg: Euroopa Liidu Väljaannete Talitus. doi: 10.2766/437867

- Harris, G.-E., (2011). *Individual Stress Management Coursework in Canadian Teacher Preparation Programs*. Canadian Journal of Education, 34(4), 104–117.
- Heikkinen, H. L., Jokinen, H., & Tynjälä, P. (Eds.). (2012). *Peer-group mentoring for teacher development*. Routledge.
- Heikkinen, H. L., Jokinen, H., & Tynjälä, P. (2008). *Reconceptualising mentoring as a dialogue. Newly Qualified Teachers in Northern Europe*. Comparative perspectives on promoting professional development, 107-124.
- Hirsijärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2010). *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.
- Holmes, S. (2001). *Work-related stress: a brief review*. The Journal of the Royal Society for the Promotion of Health, 121(4), 230–235.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., Tomlinson, P. D. (2009). *Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't*. Teaching and teacher education, 25(1), 207-216.
- Hobson, L. D., Harris, D., Buckner-Manley, K., Smith, P. (2012). *The importance of mentoring novice and pre-service teachers: Findings from a HBCU student teaching program*. Educational Foundations, 26, 67-80.
- Hoy, A. W. (2000). *Changes in teacher efficacy during the early years of teaching*. In annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Hudson, P. (2012). *How Can Schools Support Beginning Teachers? A Call for Timely Induction and Mentoring for Effective Teaching*. Australian Journal of Teacher Education, 37(7), 6. Külastatud aadressil: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ995200.pdf>
- Ingersoll, R., Smith, T. M. (2004). *Do Teacher Induction and Mentoring Matter?*. Retrieved from [https://repository.upenn.edu/gse\\_pubs/134](https://repository.upenn.edu/gse_pubs/134).
- Ingersoll, R., Strong, M. (2011). *The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research*. Review of Education Research. Vol. 81(2), 201-233. doi: 10.3102/0034654311403323
- Ingersoll, R. (2003). *Is there really a teacher shortage?* Seattle: University of Washington, Center for the Study of Teaching and Policy. Külastatud aadressil: <https://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/Shortage-RI-09-2003.pdf>
- Ingersoll, R. M. (2001). *Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis*. American educational research journal, 38(3), 499-534.
- Käesel, K. (2010). *Õpetaja stress ja läbipõlemine. Õpetaja sisemised toimetulekuressursid läbipõlemise ennetajatena*. Magistritöö. Tallinna Ülikool.

Kallo, C. (2018). *Alustavate lasteaiaõpetajate kogemused töös stressi tekitavate teguritega*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

Kidger, J., Brockman, R., Tilling, K., Campbell, R., Ford, T., Araya, R., ... & Gunnell, D. (2016). Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross sectional study in English secondary schools. *Journal of affective disorders*, 192, 76-82.

*Koolieelse lasteasutuse seadus*. (2018). Riigi Teataja RT I, 2018, 6. Külastatud aadressil: <https://www.riigiteataja.ee/akt/114032011006?leiaKehtiv>

Kull, M., Saat, H., Kiive, E., & Põiklik, E. (2015). *Uimastiennetuse õpetajaraamat põhikoolile*. Tervise Arengu Instituut.

*Kutsestandard. Õpetaja, tase 6*. (2017). Külastatud aadressil <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/exportPdf/10640560/>

Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014) *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia andmebaas*. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/intervjuu>

Levi, L. (2000). *Guidance on work-related stress: spice of life or kiss of death?*  
Maslach, C., Schaufeli, W., Leiter, M. (2001). *Job burnout*. *Annu. Rev. Psychol.*, 52, 397–422.

Mäe, K. (2019). *Algaja õpetaja juhendamise mentorite poolt Tartu linna ja maakonna koolieelsetes lasteasutustes õpetajate endi hinnangul*. Publitseerimata bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

Merits, M., Bartels, I., & Kärema, A. (2019). *Peer group supervision is an efficient method to assist midwives to solve complicated cases: A case-study in the Women's Clinic, East-Tallinn Central Hospital, Estonia*.

Moir, E. (1990) *Phases of First Year Teachers*. California Department of Education Külastatud aadressil <http://www.newteachercenter.org/blog/35mage35afirst-year-teaching>

Moore, M. M. (2012). *The Role of School Environment in Teacher Dissatisfaction Among U.S. Public School Teachers*. *Sage Open*, 2(1), 1–16.

Mullen, C. A. (2000). *Constructing co-mentoring partnerships: Walkways we must travel*. *Theory into practice*, 39(1), 4-11.

Nisbet, G., & McAllister, L. (2015). *A critical review of outcomes of peer group mentoring and elements influencing its success and application to student placement supervisors*. *International Journal of Practice-based Learning in Health and Social Care*, 3(2), 61-76.

Noorkõiv, T. (2018). *Beginning teacher mentoring in Estonia: a basic review of the current situation and suggestions for improvement*. Taikomieji tyrimai studijose ir praktikoje, 14(1), 52-57.

Oder, T., (2002 ). *Õpetaja kompetentsus kui õpetajatöö tulemuslikkuse eeldus*. A.Lepik ja K. Poom- Valickis (koost), *Sotsiaal- ja kasvatusteaduste dialoog ja ühishuvid* (lk.158- 179). Tallinn, TPÜ kirjastus.

OECD, (2019). *TALIS 2018 tulemused (1. osa): Õpetajad ja koolijuhid elukestvate õppijatena*. OECD kirjastus.

Õim, O. (2008). *Algajate õpetajate professionaalne areng muutustena eneseefektiivsuse tajus*. Magistritöö. Tartu Ülikool.

Parker, K.N., & Ragsdale, J.M. (2015). *Effects of Distress and Eustress on Changes in Fatigue form walking to work*. Applied Psychology: Health & Well-Being, 7(3), 293- 315.

Pennanen, M., Heikkinen, H. L., & Tynjälä, P. (2020). *Virtues of mentors and mentees in the Finnish model of teachers' peer-group mentoring*. Scandinavian Journal of Educational Research, 64(3), 355-371.

Pedaste, M. *Kompetentsikeskuse arendamine (2019-2021)*. Tartu Ülikool. Külastatud aadressil: <https://www.pedagogicum.ut.ee/et/projektid/kompetentsikeskuse-arendamine-2019-2021>

Peitel, T. (2017). *Õpetajate vaimse tervise ennustamine tajutud stressi ja sellega toimetuleku ning kovisioonis osalemise kaudu*. Magistritöö. Tartu Ülikool.

Pillen, M.T., Den Brok, P.J., & Beijard, D. (2013). *Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions*. Teachin and Teacher Education, 34, 86–97.

Reiska, E., Eisenschmidt, E. (2009). *Kutseaasta V etapi seire kokkuvõte 2008/2009*. Tallinna Ülikool.

Segal, J., Segal, R. & Smith, M. (2014). *Stress Symptoms, Signs, and Causes. The Effects of Stress Overload and What You Can Do About It*. Külastatud aadressil [http://www.helpguide.org/mental/stress\\_signs.htm](http://www.helpguide.org/mental/stress_signs.htm)

Selliöv, R., & Vaher, K. (2018). *Õpetajakoolituse lõpetanud ja alustavad õpetajad EHISe andmetel*. Haridus- ja teadusministeerium.

Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2015). *Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession- What do teachers say?* International Education Studies, 8(3).

Strauss-Raats, P., Kivimaa, E. (Toim). (2014). *Tööstressist vabaks!* Külastatud aadressil:

[https://www.ti.ee/fileadmin/user\\_upload/failid/dokumendid/Meedia\\_ja\\_statistika/True\\_kised/Toostress.pdf](https://www.ti.ee/fileadmin/user_upload/failid/dokumendid/Meedia_ja_statistika/True_kised/Toostress.pdf)

Strong, M. (2005). *Teacher induction, mentoring, and retention: A summary of the research*. The New Educator, 1(3), 181-198.

Taavet, M. (2010). *Eesti lasteaiaõpetajate tööstress, tervis ja töövõime*. Magistritöö. Tartu Ülikool.

Tartu Ülikool, (s.a.). *Kutseaasta ja mentorkoolitus*. Külastatud aadressil: <https://www.ht.ut.ee/et/kutseaasta>

Thomas, N., Clarke, V., & Lavery, J. (2003). *Self-Reported Work and Family Stress of Female Primary Teachers*. Deakin University, 47(1), 73-87.

Tynjälä, P., & Heikkinen, L. T. H. (2011). *Beginning teachers' transition from pre-service education to working life*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14(1), 11–33.

Vesso, S., (2019). *Juhtumite lahendamine. Kovisiooni käsiraamat*. Tallinn: Printon.  
Viira, A. (2017). *Kohaliku tasandi lastekaitsetöö tulemuslikkuse suurendamine ja jätkusuutlik arendamine*. Sotsiaalministeerium.

Watt, H. M. G., Richardson, P. W., & Wilkins, K. (2014). *Profiles of professional engagement and career development aspirations among USA preservice teachers*. International Journal of Educational Research, 65, 23-40.

White, M., & Mason, C. Y., (2006). *Components of a successful mentoring program for beginning special education teachers: Perspectives from new teachers and mentors*. Teacher Education and Special Education, 29(3), 191-201.

*Work related stress* (2007). European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. Raport. Külastatud aadressil: <http://www.eurofound.europa.eu/ewco/reports/TN0502TR01/TN0502TR01.pdf>

## LISAD

### Lisa A. Sissejuhatava kovisiooni kava

#### 1) Tutvumine: iga osaleja tutvustab ennast

Tutvustamiseks - nimi, mitmes aasta lasteaia õpetajana. Idee 1: Leia ruumist mingi ese, mis sinu arvates iseloomustab sind kõige paremini ja miks ning räägi sellest teistele. Idee 2: Nimeta 3 fakti (2 õiget, 1 vale), teised peavad ära arvama, mis oli vale.

#### 2) Uuringu tutvustus

#### 3) Kovisiooni tutvustus, põhimõtted

Küsimus osalejatele: kas nad on kovisioonist teadlikud?; kas on varem osalenud?

Kovisioon - mis see on; selle ülesehitus; põhimõtted ja eesmärgid.

Definitsioon: *Kovisioon on samasisulist tööd tegevate inimeste regulaarne kohtumine, kus üksteise kogemuste ja teadmiste koondamisel leitakse lahendusi oma tööalastele olukordadele.*

#### 4) Kokkulepete loomine

- Kovisioonis räägitu ei kajastu uuringu tulemustes. Tulemustest tuleb välja ainult see, millise hinnangu osalejad hiljem annavad sellele kogemusele.
- Teemades käsitletud probleemid jäävad vaid osalejate endi teada. Situatsioonidest rääkides ei kasutata sellega seotud isikute nimesid.
- Osalejatelt ettepanekute küsimine kokkulepete osas.
- Suhtluskanalid ja -viisid
- Kokkulepete sõlmimine edaspidiste kohtumiste aja ja koha osas.

#### 5) Arutelu teemade üle

- Iga osaleja paneb kirja neli teemat, mis talle tööalaselt enim murettekitav on.
- Teemade koondamine ja arutelu - mida on kõige rohkem, mis kordub jne.
- Selgunud teemade võrdlus varasemalt teadaolevatega.

#### 6) Järgmise kohtumise kokkuleppimine

#### 7) Küsitluslehed

## **Lisa B. Kõvisiooni kava teemakäsitluseks**

### **Struktuur I**

- Ajurünnak - pane kirja kõik sõnad/asjad/emotsioonid, mis teemaga seostub.
- Teema täpsustus - kõik osalejad täpsustavad, mis täpsemalt valdkonna või teema keerukaks muudab. Milline on kogemus seoses antud teemaga?
- Näidete toomine teiste alustavate õpetajate kogemustest eeluuringust saadud info põhjal. Arutelu - kas osalejatel on sarnaseid kogemusi, tundeid?
- Ülesanne: kirjutada vaikselt paberile 3 minuti jooksul näiteid. Kui see teema raskusi ei tekitata endale, siis mõelda, miks see teema võiks raskusi tekitada. Seejärel igaüks räägib, mis kirjutas. Põhjused kogutakse kõik kokku ühele paberile/tahvlile, et oleks hea ülevaade, mis on peamised probleemid antud teema juures.
- Kogutud info täiendamine juhtide vaatenurgaga - mida on juhid antud teema puhul välja toonud.
- Tulemuste põhjal võtta ette 3 peamist probleemi antud teema puhul, võrdlus juhtide vaatenurgaga, arutelu.
- Võimalike lahenduste pakkumine.

### **Struktuur II**

- Teema tutvustus
- Teema täpsemad kirjeldused eeluuringust saadud info põhjal.
- Oma kogemuste jagamine juhtumite näitel: juhtumid, mis on veel lahendamata; juhtumid, mis on juba lahendatud.
- Edulood - mida oleks teistel nendest õppida?
- Ajurünnak - mida saan ise selle heaks teha, et teha endale antud valdkonda kergemaks.

Küsimusi mõtlemiseks:

1. Kuivõrd saab juhtkond/asutus mõjutada antud teema keerukust õpetaja jaoks?
2. Kas ülikool oleks saanud anda parema ettevalmistuse/teadmised antud teemal?

## **Lisa 1. Eeluurimuse intervjuukava lasteaiaõpetajatele**

### **Sissejuhatus**

Kuidas on õpetaja ametis vahepeal läinud?

Mis on lihtne? Mis on keerukas?

Vestlesime ... (aega tagasi). Tõid välja järgnevaid teemasid: .....

Kas midagi on muutunud?

### **Töökogemus ja õpe ülikoolis**

Tõid välja, et XX valdkonnaga on sul lihtne olnud. Millised oskused või teadmised on sind selles olukorras eelkõige aidanud? Kas need tulid õpetajakoolitusest?

Tõid välja, et XX valdkond oli keeruline. Millised oskused või teadmised sind selles olukorras oleksid eelkõige aidanud? Kas need tulid õpetajakoolitusest? /Kui mõtled tagasi töökogemusele, kas on läinud midagi vaja, mida ülikoolis ei õpetatud?

### **Teemade loetelu**

Meil on mõned teemad, mis on varasematest intervjuudest õpetajatega esile kerkinud. Kuidas sinu kogemus ütleb, kas need on keerukad valdkonnad? Nimelt toodi välja, et alustavatele lasteaiaõpetajatele on:

- 1) enesekehtestamine... mis selle keerukaks teeb? Milliseid oskusi, teadmisi, hoiakuid oleks vaja?
- 2) suhtlemine lapsevanematega... mis selle keerukaks teeb? Milliseid oskusi, teadmisi, hoiakuid oleks vaja?
- 3) suhtlus kolleegidega... mis selle keerukaks teeb? Milliseid oskusi, teadmisi, hoiakuid oleks vaja?
- 4) suur töömaht... mis selle keerukaks teeb? Milliseid oskusi, teadmisi, hoiakuid oleks vaja?
- 5) vähesed teadmised/kogemused... mis selle keerukaks teeb? Milliseid oskusi, teadmisi, hoiakuid oleks vaja?

### **Lõpetuseks**

Millest unistate õpetajana?

Ehk on veel midagi, mida sooviksite lisada/täiendada?

## **Lisa 2. Eeluurimuse intervjuukava lasteaiajuhtidele**

### **Sissejuhatuseks**

Millised on direktori tööülesanded lasteaias?

Direktorina, mida peate tähtsaks uue õpetaja tööle valimisel?

Milliseid teadmisi ja oskusi?

Kuidas on Teie lasteaias korraldatud uue õpetaja töökeskkonda sisse elamine?

Millist tuge ta saab?

### **Põhiosa**

Varasematest intervjuudest alustavate õpetajatega on esile kerkinud mõned raskusi tekitavad teemad. Küsaksin, et kuidas Teie kogemus ütleb, kas need on keerukad valdkonnad? Nimelt tuli välja, et alustavatele õpetajatele on:

- 1) keeruline korra hoidmine rühmaruumis... mis selle keerukaks teeb? Milliseid oskusi, teadmisi ja hoiakuid oleks vaja?
- 2) suhtlemine lapsevanematega... mis selle keerukaks teeb? Milliseid oskusi, teadmisi ja hoiakuid oleks vaja?
- 3) suhete loomine lastega... mis selle keerukaks teeb? Milliseid oskusi, teadmisi ja hoiakuid oleks vaja?
- 4) lapse arengu analüüsimine... mis selle keerukaks teeb? Milliseid oskusi, teadmisi ja hoiakuid oleks vaja?
- 5) stressiga toimetulek... mis selle keerukaks teeb? Milliseid oskusi, teadmisi ja hoiakuid oleks vaja?

### **Lõpetuseks**

Milline on üks hea õpetaja just Teie lasteaias jaoks?

Kas soovite midagi veel lisada, täiendada?

**Lisa 3.** Näide koodide moodustamisest andmetöötlusprogrammis QCAmap (intervjuu õpetajaga)

voibolla arenguestlused, kui ma nagu urtasin raakida, mingist nagu olulisest teemast. Alguses, kui ma läksin nagu arenguestlusele, siis ma mõtlesin selle vanema puhul läbi, et noh, ma struktrueerisin ära nagu, mis infot ma talt saada tahan. Et ma saaksin vajadusel siis vaadata oma märkmeid ja ma saaksin selle info lõpuks kätte. Mõnega oli väga keeruline.

Ja mis oleks veel aidanud, ei oskagi öelda, mõned olid minu arust sellised näited, mis, nagu ma just nagu et mõni ei tahtnudki koostööd teha, et et juba mõni vanem ütles algusest peale ära, et võtke mind meililistis näiteks ära ja et ma ei ja et mingeid selliseid kogemusi oli ka, nagu noh ma ei tea, kuidas ma oleks teda meelitanud.

Category Formation

<input type="checkbox"/> B1: kartlik lapsevanem	<input type="checkbox"/> B11: õpetaja ei kehtesta ennast
<input type="checkbox"/> B2: erinevad ootused	<input type="checkbox"/> B12: keerulised lapsevanemad
<input type="checkbox"/> B3: mitte koostööaldis lapsevanem	
<input type="checkbox"/> B3: mitte koostööaldis lapsevanem	petajaga
<input type="checkbox"/> B6: isiksused ei sobi kokku	
<input type="checkbox"/> B7: juhtkonna toetus on oluline	
<input type="checkbox"/> B8: õpetaja tagasihoidlik iseloom	
<input type="checkbox"/> B9: erinevate teemade vastav käsitlus	
<input type="checkbox"/> B10: lapsevanem ei usalda noort õpetajat	
<input type="checkbox"/> B13: <input type="text"/>	<input type="button" value="add"/>

Võib-olla tol hetkel minu meelest, ma ei tea muidugi kuidas praegu on, aga

**Lisa 4.** Näide koodide moodustamisest andmetötlusprogrammis QCAmap (intervjuu juhiga)

Otseselt kovisiooni pole, kuid iganädalaselt on sellised infotunnid, kus saab siis arutada, kui kellelgi on muresid või rööme või lahendada mingit kindlat situatsiooni. Mõnes mõttes ta idee poolest ongi nagu kovisioon. Olenevalt inimesest jagavad õpetajad seal infot. Meie majas on 2 alustavat õpetajat, kelle kõrval on kogenumad õpetajad. Mulle tundub, et väga neid probleeme ei teki, aga kui midagi on, siis justkui küsitakse ikka ise. Et ei ole täheldanud, et keegi jääks nukralt kuskile omaette ootama. Me küll inimeste sisse ei näe, aga hetkel tundub, et see asi toimib nii. Aidatakse üksteist.

4) Mis on kõige suuremad oskused või iseloomuomadused, mis on hästi tugevad ja teistpidi milles nad on nõrgad?

Vastutulelikkus on alustavatel õpetajatel hea. Et meeskonnas õlg-õlatunne - et kui minul on raske, siis tuleb mu kaaslane mulle appi. Noorte puhul on see, et

Category Formation ✕

- B1: Liigne headus
- B2: reeglitest kinni pidamine
- B3: Lapse tasandil mõtlemine
- B4: Usalduse tekitamine
- B5: Kogemus / kogenumatus
- B6: Sobivad iseloomujooned
- B7: Piiride katsetamine

B8:

Võibolla seal ongi see kogemus, et kui sa oled õpetaja siis sa ju katsetad erinevaid variante, et mis nende laste peal konkreetselt toimib. Kui juba kogemusega pedagoog, siis sa juba võibolla tajud ära lapsi nähes, et mis nende peal konkreetselt toimib. Et kuidas seda korda ja distsipliini jagada. Eks kogemus ole see peamine märksõna. Kindlasti ka mõni alustav õpetaja tunnetab selle ära, et mis lahendusi laste peal kasutada. Tegelt mõni kogunud pedagoog ei saa ka hakkama selle korra loomisega ja on teatud tüüpi lapsi, kellele ei saada hekkema iseloomujooned tulevad jälle mängu. Eks see on

B5 B5  
B5 B5  
B6

## **Lisa 5. Grupiintervjuukava kovisioonis osalenud lasteaiaõpetajatele**

### **Sissejuhatus**

1. Kuidas teil vahepeal läinud on?
2. Millisena kirjeldad hetke olukorda tööol?

### **Põhiosa**

#### **I**

1. Kui mõelda tagasi toimunud kovisioonidele, siis mis sõna nendega esimesena seostub?  
Kas olid varem kuulnud kovisioonist? Mida?  
Kas olid varem osalenud kovisioonis?  
Mis ajendas sind kovisioonist osa võtma?
2. Milline oli sinu ettekujutus eesootavatele kovisioonidele ja nendes osalemisele enne toimumist ja kuivõrd see kattus reaalsusega?  
Millised olid ootused?  
Mis oli teisiti, mis sama?
3. Millised tegurid mõjutasid/võivad mõjutada kovisioonis osalemist?  
Mis tegurid võivad vähendada motivatsiooni osalemiseks?  
Mis tegurid võivad suurendada motivatsiooni osalemiseks?  
Kuidas saaks osalejad kaasa aidata kovisiooni edukale toimimisele?

#### **II**

1. Kuidas toetas taoline lähenemine sind tööalaselt?
2. Kuidas hindad kovisiooni tõhusust alustava õpetaja toetusele?  
Kas said kovisioonidest abi/tuge oma tööks? Kuidas?
3. Kas käsitletud teemad olid asjakohased?  
Milline käsitletud teemadest tundus sulle kõige mõistlikum/kasulikum?  
Kas mõni soovitud/tähtsatest teemadest jäi käsitlemata?
4. Milline meetoditest (juhtumipõhine, teemapõhine, vaba vestlus) meeldis/toetas kõige rohkem?
5. Kui oluliseks pead kovisiooni toimumise keskkonda?  
Milline keskkond (raamatukogu, kodu, klassiruum) toetas kovisiooni toimimist enim?

### **Lõpetuseks**

1. Kas osaleksid ka edaspidi taolistes kovisioonides? Miks?
2. Kas soovitaksid kovisioonis osalemist ka teistele alustavatele lasteaiaõpetajatele?
3. Mis on kõige tähtsam, mida toimunud kovisioonidest kaasa võtsid?

**Lisa 6.** *Tagasisideküsimustik kovisioonis osalejatele*

**Kovisiooni tagasiside**

Kovisioon (*kuupäev*)

Teema: ....

- Kuidas jäid rahule kovisiooni ülesehitusega? Mis meeldis, mis mitte?
- Kas antud kovisioonist oli sulle kuidagi abi? Palun täpsusta. Juhul kui vastasid EI, siis mis sa arvad, mis seda võis põhjustada?
- Kuidas hindad iseenda osalust/panust kovisioonis?
- Milliseid soovitusi annaksid järgmise kovisiooni läbiviimisele?

**Lisa 7.** Näide koodide moodustamisest andmetöötlusprogrammis QCAmap (grupiintervjuu)

SA: Et kui on mingit mõju avaldanud...

CK: Ja see on ka täiesti okei, kui te ütletegi, et ei olegi...

SA: Jaa, täpselt.

CK: Et selleks me siin olemegi, et saada ausat tagasisidet ja te ei pea kartma seda meiega jagada, et meie jaoks oli see samamoodi täiesti uudne kogemus ja seetõttu olekski oluline, et saaks ausat tagasisidet teilt.

HS: Mina ütlen nii, et kui ma eelmine aasta käisin onju seal noore õpetaja selles, siis see aitas küll, kuna siis oligi esimene aasta, sest et ongi, et kui sa selle esimese aasta üle elad, et sul ei olegi kolleegidelt nii suurt tuge ja mis iganes, et sa ei ole ennast seal, vb nii mugavalt ei tunne, ikkagi aasta lõpus küll, aga see võtab aega, aga nüüd ikkagi teine aasta on selline - vana kala,

Category Formation

<input type="checkbox"/> B1: kogemuste jagamine teistega	<input type="checkbox"/> B11: On aidanud töös
<input type="checkbox"/> B2: hariv	<input type="checkbox"/> B12: hea vorm
<input type="checkbox"/> B3: edasiviiv	<input type="checkbox"/> B13: sobilik tööalaste probleemide lahendar
<input type="checkbox"/> B4: teistega samastumine	<input type="checkbox"/> B14: Vähe tõhus
<input type="checkbox"/> B5: oodatust vähem keerulisem	<input type="checkbox"/> B15: eelistuseks osalejad erinevatest lastea
<input type="checkbox"/> B6: vähe mängulisust	<input type="checkbox"/> B16: Vajalik
<input type="checkbox"/> B7: toetaks rohkem esimesel aastal	<input type="checkbox"/> B17: parimate praktikate jagamine
<input type="checkbox"/> B8: ...	<input type="checkbox"/> B18: kasulike sidemete loomine
<input type="checkbox"/> B9: ...	<input type="checkbox"/> B19: Uued tutvused
<input type="checkbox"/> B10: Kestvuselt lühike	

B20:  add

hindad kovisiooni alustava õpetaja toetuseks, et see oli meie järgmine küsimus, et arutleks siis selle üle et, sa enamjaolt ütlesid ära, et mis, aga kas kellelgi oleks veel midagi lisada?

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Meie, Cristin Kallo ja Silja Aliste,

1. anname Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) meie loodud teose  
Alustavate lasteaiaõpetajate hinnangud kovisioonis osalemisele ja selle tõhususele

mille juhendaja on nooremteadur Liina Adov,

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Anname Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Oleme teadlikud, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autoritele.
4. Kinnitame, et lihtlitsentsi andmisega ei riku me teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Cristin Kallo ja Silja Aliste

21.05.2020